

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Escola Superior de Educação de Beja do Instituto Politécnico de Beja

# **Inclusão Escolar de Crianças com Trissomia 21: Atitudes de Alunos**

Cláudia Cristina Lázaro dos Reis Mendes

Orientadora: Professora Doutora Maria Teresa Santos

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação na especialização de  
Necessidades Educativas Especiais

Faro, 2009

*(...) as escolas devem-se ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. (...) crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças de rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.*

Declaração de Salamanca

## **Agradecimentos**

À minha família pelo apoio e pelo incentivo, que nunca me deixaram desistir e me deram força para continuar.

À Professora Doutora Teresa Santos, pela disponibilidade e pelas orientações concedidas para a realização deste trabalho.

Aos alunos que participaram neste estudo e aos professores que proporcionaram essa participação, sem os quais não teria sido possível a realização deste trabalho.

A todos aqueles que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste trabalho, expresso o meu sincero obrigado.

## RESUMO

O objectivo do estudo comparativo que desenvolvemos consistiu em averiguar se existia alguma influência entre o contacto escolar e o ano de escolaridade e as atitudes dos alunos face à inclusão de crianças com Trissomia 21 no ensino regular. Para esse efeito, os participantes da nossa investigação foram divididos em quatro grupos constituídos por dez elementos cada, o que perfaz um total de quarenta indivíduos, provenientes de escolas do 1º e 2º ciclos do ensino básico, do concelho de Alcácer do Sal. Os quatro grupos formados apresentavam diferentes níveis de contacto escolar com alunos com Trissomia 21 e pertenciam a diferentes níveis de escolaridade, ou seja, um grupo pertencente a uma turma com contacto próximo do 3º ano, um grupo constituído por uma turma com contacto nulo do 3º ano, um grupo proveniente de uma turma com contacto próximo do 6º ano e um grupo pertencente a uma turma com contacto nulo do 6º ano de escolaridade.

De acordo com a hipótese delineada para este estudo os alunos provenientes das turmas com contacto próximo e os alunos pertencentes ao nível de escolaridade mais elevado (6º ano) tenderão a apresentar atitudes mais favoráveis face à inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, quando comparadas com as atitudes dos alunos pertencentes a uma turma com contacto nulo e num nível de escolaridade mais baixo (3º ano).

O instrumento utilizado para a recolha de informação foi a entrevista semi-directiva, tendo sido posteriormente realizada uma análise categorial descritiva e estatística.

Os resultados obtidos após a análise dos dados revelaram que, de um modo geral, as atitudes dos alunos participantes são favoráveis à inclusão escolar de alunos

com Trissomia 21. No entanto, verificaram-se algumas diferenças entre os grupos participantes, nomeadamente no que diz respeito ao relacionamento interpessoal, à forma como descrevem o colega com Trissomia 21, à percepção que têm das causas dessa dificuldade, do futuro destas pessoas, das vantagens, dos aspectos positivos e negativos da inclusão de crianças com esta problemática no ensino regular, sobre os quais os alunos das turmas com contacto próximo parecem ter atitudes mais positivas comparativamente ao grupo de alunos das turmas com contacto nulo.

## **ABSTRACT**

The aim of the comparative study that we have developed consisted in researching if there was any influence between the school contact and the educational level and the students' attitudes towards the inclusion of children with Down Syndrome into regular education. The participants in our research were forty individuals divided into four groups composed of ten elements each, coming from two elementary education schools (3<sup>rd</sup> and 6<sup>th</sup> years), from Alcácer do Sal. The four groups presented different levels of school contact with students with Down Syndrome and belong to different educational levels. It means a group belonging to a class with close contact of the 3<sup>rd</sup> year, a group of a class with no contact of the 3<sup>rd</sup> year, a group coming from a class with close contact of the 6<sup>th</sup> year and a group belonging to a class with no contact of the 6<sup>th</sup> year.

According to the hypothesis defined in this study, the students coming from the classes with close contact and the students belonging to a higher educational level (6<sup>th</sup>

year), would present more favourable attitudes to the inclusion of children with Down Syndrome, when compared to the attitudes of students belonging to a class with no contact and of a lower educational level (3<sup>rd</sup> year).

The instrument used to collect information was the semi-directive interview and later a categorical, descriptive and statistical analysis was done.

The results obtained after analysing the data revealed that, in general, the attitudes of the students who participated in this study were favourable to the school inclusion of students with Down Syndrome. However, some differences between the groups were observed. These differences are related to the interpersonal relationships, the way how they describe the schoolfellow with Down Syndrome, the perception they have of his difficulties, the future of these people, the advantages, and the positive and negative aspects of these children's inclusion in regular education. The students belonging to the classes with close contact seem to have more positive attitudes compared to the attitudes of students belonging to the classes with no contact.

# ÍNDICE

I. INTRODUÇÃO .....	11
---------------------	----

## II. REVISÃO DE LITERATURA

### 1. As Atitudes

1.1. <i>O Conceito de Atitude</i> .....	17
1.2. <i>Estrutura das Atitudes</i> .....	22
1.3 <i>Funções das Atitudes</i> .....	24
1.4. <i>Atitudes e Comportamento</i> .....	27
1.5. <i>A Teoria da Acção Reflectida e a Teoria da Acção Planeada</i> .....	31

### 2. Da Não Educação à Educação para Todos

2.1. <i>Evolução Histórica da Educação Especial</i> .....	42
2.2. <i>Integração Escolar versus Inclusão e Escola Inclusiva</i> .....	51
2.3. <i>Necessidades Educativas Especiais: Conceito e Estudos Empiricos</i> .....	57

### 3. A Trissomia 21

3.1. <i>Definição do Conceito e Tipos de Trissomia 21</i> .....	68
3.2. <i>Práticas Educacionais e Inclusão da Criança com Trissomia 21</i> .....	71

### III. METODOLOGIA

1. Problemática .....	82
1.1. <i>Hipóteses</i> .....	83
1.2. <i>Variáveis</i> .....	84
2. Modelo de Investigação .....	85
3. Participantes .....	86
4. Instrumento .....	89
5. Procedimentos .....	93
6. Tratamento dos Dados .....	94

V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS .....	102
--	-----

VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	125
------------------------------------	-----

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	133
---------------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	139
----------------------------------	-----

### ANEXOS

Anexo A: Guião para a entrevista semi-directiva .....	148
Anexo B: Teste não paramétrico de Fisher às categorias das entrevistas semi-directivas nos grupos com contacto próximo e com contacto nulo dos 3º e 6º ano de escolaridade.....	151



## ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1: Número de participantes no estudo .....	88
QUADRO 2: Temas presentes no guião da entrevista semi-directiva e respectivos objectivos .....	91
QUADRO 3: Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Integração” .....	96
QUADRO 4: Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Relacionamento” .....	97
QUADRO 5: Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Vantagens” .....	98
QUADRO 6: Categorias referentes ao Tema “Dificuldades” .....	98
QUADRO 7: Categorias referentes ao Tema “Sugestões” .....	99
QUADRO 8: Categorias referentes ao Tema “Descrição” .....	99
QUADRO 9: Categorias referentes ao Tema “Futuro” .....	99
QUADRO 10: Categorias referentes ao Tema “Causas” .....	100
QUADRO 11: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias e subcategorias do Tema “Integração” .....	104
QUADRO 12: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias e subcategorias do Tema “Integração” .....	107
QUADRO 13: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias e subcategorias do Tema “Relacionamento” .....	110
QUADRO 14: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias e subcategorias do Tema “Relacionamento” .....	111
QUADRO 15: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias e subcategorias do Tema “Vantagens” .....	113

QUADRO 16: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias e subcategorias do Tema “Vantagens” .....	114
QUADRO 17: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias do Tema “Dificuldades” .....	115
QUADRO 18: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias do Tema “Dificuldades” .....	116
QUADRO 19: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias do Tema “Sugestões” .....	117
QUADRO 20: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias do Tema “Sugestões” .....	117
QUADRO 21: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias do Tema “Descrição” .....	118
QUADRO 22: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias do Tema “Descrição” .....	119
QUADRO 23: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias do Tema “Futuro” .....	120
QUADRO 24: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias do Tema “Futuro” .....	121
QUADRO 25: Respostas dos sujeitos do 3º ano nas categorias do Tema “Causas” .....	122
QUADRO 26: Respostas dos sujeitos do 6º ano nas categorias do Tema “Causas” .....	123

# **I. INTRODUÇÃO**

A partir da década de 50 e mais fortemente nos anos 60, surgiram as escolas especiais e mais tarde as classes especiais dentro das escolas regulares. O sistema educacional ficou assim, com dois subsistemas a funcionarem paralelamente e sem ligação um com o outro: a educação comum e a educação especial.

Na década de 70 houve uma mudança filosófica em direcção à ideia de educação integrada, ou seja, as escolas regulares aceitavam crianças e jovens com deficiência nas classes regulares ou, pelo menos em ambientes o menos restritivos possível. No entanto, só se consideravam integrados aqueles que conseguissem adaptar-se à classe comum como esta se apresentava, portanto sem modificações no sistema. A educação integrada exigia a adaptação dos alunos ao sistema escolar, excluindo aqueles que não conseguiam adaptar-se ou acompanhar os demais alunos.

A partir do Princípio da Normalização (1959) e do Relatório de Warnock (1978) o número de colocações de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular tem vindo a aumentar. Normalizar não significa, no entanto, converter em normal uma pessoa com deficiência, mas sim, aceitá-la tal como é, com as suas limitações e dificuldades, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros (Niza, 1996).

A partir da segunda metade da década de 80 e até aos nossos dias, a ideia fundamental é a de adaptar o sistema escolar às necessidades dos alunos. A inclusão propõe um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com e sem deficiência ou com qualquer tipo de necessidades educativas especiais. A educação inclusiva depende não só da capacidade do sistema escolar em busca de soluções para o desafio da presença de tão diferentes alunos nas classes regulares, como também do

desejo de fazer de tudo para que nenhum aluno seja novamente excluído com base em alguma necessidade educativa especial.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), uma escola inclusiva, diferentemente de uma escola integradora, acolhe todos os alunos adaptando-se às suas diferentes necessidades. Uma escola comum tal como sempre existiu não se torna automaticamente uma escola inclusiva só porque integra nas suas turmas alunos com necessidades educativas especiais. Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo aluno em termos de necessidades especiais, em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão. E é nesta declaração sobre inclusão na educação, que fica evidenciado que a educação inclusiva não se refere apenas às pessoas com deficiência, mas sim a todas as pessoas que tenham necessidades educativas especiais em carácter temporário, intermitente ou permanente. Isto coaduna-se com a filosofia da inclusão, na medida em que a inclusão não admite excepções, pois todas as pessoas devem ser incluídas (Declaração de Salamanca, 1994).

À medida que tem aumentado o número de defensores e praticantes da filosofia da inclusão no campo educacional, tem-se questionado também sobre o que é melhor para as crianças e jovens com necessidades educativas especiais: estudar em escolas e classes especiais ou estudar em escolas comuns?

O que acontece por vezes perante as crianças com deficiências, é o originar de atitudes, positivas ou negativas, face a estas, pelos diversos elementos da comunidade educativa, como os professores, pais, alunos ou funcionários.

Muitos têm sido também os estudos realizados no campo das atitudes e representações face à integração/inclusão escolar de alunos com diferentes necessidades educativas especiais.

O nosso estudo comparativo tem também como objectivo perceber quais as atitudes dos alunos relativamente à inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, ou seja, o que pensam sobre a inclusão dessas crianças na classe regular e como se posicionam face a esta.

Este estudo tem também como finalidade perceber se as atitudes dos alunos face a esta problemática diferem em relação ao ano de escolaridade e ao tipo de contacto que têm com crianças com Trissomia 21.

Os psicólogos falam de atitudes quando discutem a relação de um indivíduo com outro, ou de um indivíduo com um grupo, assim como quando se referem às opiniões de uma pessoa (Asch, 1977). As atitudes são processos que evoluem ao longo do tempo, que se modificam com as vivências e experiências do indivíduo e que se vão moldando de acordo com os resultados das mesmas (Lima, 2002), por isso, é importante conhecer as atitudes desenvolvidas a partir da integração escolar destes alunos com deficiência, para que se possa contribuir para um bem-estar de todos, avaliado por comportamentos, na comunidade escolar e na sociedade em geral.

A estrutura deste trabalho de investigação prende-se com uma abordagem teórica relacionada com a temática das atitudes e das necessidades educativas especiais e mais especificamente com a problemática da Trissomia 21. A seguir a estes pontos apresentamos a metodologia utilizada e a análise e discussão dos resultados obtidos, assim como algumas reflexões e considerações finais.

Na Revisão de Literatura que se segue são abordados assuntos que vão desde o conceito de atitude até ao percurso histórico da Educação Especial e da forma como é encarada a deficiência. Este percurso marca o tipo de relacionamento que a sociedade tem vindo a desenvolver, desde a exclusão até à integração e inclusão educativa de todos os alunos.

## **II. REVISÃO DE LITERATURA**



## **1. As Atitudes**

### ***1.1 O Conceito de Atitude***

O estudo das atitudes sempre foi objecto de especial atenção por parte dos investigadores no campo da Psicologia Social. Isso fica claro se referirmos que até ao ano de 1988 existiam pelo menos 35000 artigos que utilizavam o termo atitude no seu título (Alexandre, 1996, cit. por Marot, 2003).

Este interesse pelo constructo deve-se ao facto de ser tido como bom preditor do comportamento (Armitage e Cristian, 2003), ou seja, conhecer as atitudes de alguém em relação a um objecto (de atitude) permite teoricamente antecipar o comportamento dessa pessoa em relação a esse objecto. Para além disso, como refere Rodrigues (1998), ajuda também a formar uma ideia mais estável da realidade e a proteger o *self* de conhecimentos indesejáveis, sendo ainda a base de uma série de situações sociais importantes como a amizade e o conflito.

Esta aparente importância do conceito levou a que ao longo da história da Psicologia Social este assumisse um papel central, sendo por vezes a disciplina inclusivamente definida como sendo o estudo sistemático das atitudes (Armitage e Cristian, 2003), o que naturalmente produziu uma quantidade impressionante de corpos teóricos sobre o conceito e consequentemente diversas definições do mesmo.

Quanto a este último aspecto, autores como Fishbein e Ajzen (1975:5), tentam reduzir as discrepâncias entre as diversas definições de atitude a uma questão de linguagem, afirmando que “o significado de um conceito é definido em termos da sua

relação com outros constructos, numa ligação teórica. Por conseguinte dois investigadores podem ter diferentes definições explícitas de atitude mas, se as suas teorias revelarem concordância nas relações entre as atitudes e outros conceitos, como confiança, ansiedade, inteligência, idade, etc., pode argumentar-se que o termo *atitude* tem o mesmo significado para ambos. Embora o significado de um conceito como atitude apareça apenas dentro da estrutura de uma teoria geral, uma definição conceptual explícita de atitude pode contudo ser valiosa, desde que sugira procedimentos para a sua medição ou manipulação”. Desta forma justificam também a importância da existência das diversas definições do conceito.

Assim, organizados cronologicamente, alguns exemplos de definições do conceito são aqui referidos. Para Thomas e Znaniecki (1915, cit. por Lima, 2002:188), a atitude é “um processo de consciência individual que determina actividades reais ou possíveis do indivíduo no mundo social”. Para Allport (1935, cit. por Rodrigues, 1998) o conceito de atitude significa um estado de preparação mental ou neural, organizado através da experiência, e exercendo uma influência dinâmica sobre as respostas individuais a todos os objectos ou situações com que se relaciona. De acordo com Fishbein e Ajzen (1975:6), o conceito de atitude pode ser definido como sendo uma “predisposição aprendida para responder consistentemente a um determinado objecto de forma favorável ou desfavorável”. Segundo Abelson (1976, cit. por Lima, 2002:188), a “atitude face a um objecto consiste num conjunto de *scripts* relativos a esse objecto”. Combinando esta definição com uma teoria abrangente acerca da formação e selecção dos *scripts* resulta o significado funcional do conceito de atitude que não se verifica noutras definições. Eagly e Chaiken (1993, cit. por Lima, 2002:188) definem a atitude como um constructo hipotético que se refere à “tendência psicológica que se expressa

numa avaliação favorável ou desfavorável de uma entidade específica”. Baseados nas várias definições podemos então resumir dizendo que as atitudes são uma tendência ou predisposição adquirida e relativamente estável para agir, pensar, ou sentir de uma determinada forma (positiva ou negativa) face a um objecto, pessoa, situação, grupo social, instituição, conceito ou valor, ou seja, a atitude é definida como uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afectiva que predispõe para a acção coerente com as cognições e afectos relativos ao objecto de atitude (Rodrigues, 1998).

Numa análise mais fina à definição de Eagly e Chaiken (1993, cit. por Lima, 2002), podemos referir que as atitudes, como um constructo hipotético, não são directamente observáveis, ou seja, são uma variável latente que explica o relacionamento entre a situação em que o indivíduo se encontra e o seu comportamento. É por isso uma inferência sobre os processos psicológicos internos da pessoa, realizada a partir da observação dos seus comportamentos verbais ou não verbais. O facto de as atitudes serem uma tendência psicológica permite fazer a distinção entre estas e outros constructos hipotéticos. A tendência psicológica pode ser definida como uma disposição, um estado interior, com determinada estabilidade temporal. Aqui, as atitudes diferenciam-se dos traços de personalidade, que são mais estáveis, e dos estados emocionais, que são mais passageiros.

Um dos aspectos consensuais nas diversas definições do conceito é a sua dimensão avaliativa. O julgamento avaliativo das atitudes tem três características: a sua direcção, que pode ser favorável ou desfavorável; a sua intensidade, que opõe posições extremadas a posições fracas; e a sua acessibilidade, ou seja, a probabilidade de ser automaticamente activada da memória quando o indivíduo se encontra perante o objecto

de atitude. A acessibilidade está relacionada com a sua força, o modo como foi aprendida e a frequência com que é utilizada (Fazio, 1986, 1989, 1995, cit. por Lima, 2002).

Historicamente, o quadro conceptual mais proeminente para o estudo das atitudes é o modelo dos três componentes (Fazio & Olson, 2003). Nesta perspectiva, as atitudes são um constructo hipotético que se expressa em termos de crenças relevantes, respostas afectivas e componentes comportamentais (Eagly & Chaiken, 1993, cit. por Fazio & Olson, 2003), ou seja, a atitude expressa-se por respostas avaliativas, com três condições de resposta, que equivalem aos diversos modos de expressão (respostas cognitivas, afectivas e comportamentais). As respostas avaliativas cognitivas estão relacionadas com os pensamentos, as ideias, as opiniões e as crenças que ligam o objecto de atitude aos seus atributos ou consequências, e que traduzem uma avaliação mais ou menos favorável. As respostas avaliativas afectivas reportam-se às emoções e aos sentimentos originados pelo objecto de atitude. As respostas avaliativas comportamentais, por sua vez, referem-se aos comportamentos ou às intenções comportamentais em que as atitudes se podem expressar (Lima, 2002).

Este modelo, segundo Fazio e Olson (2003), é bem aceite por diversas razões. Primeiro porque proporciona uma forma de catalogar as várias respostas atitudinais e fornece um quadro conceptual para o seu estudo. Segundo, porque serve de guia a investigações no campo da formação e mudança de atitudes. Terceiro, porque encaixa perfeitamente a distinção entre os três componentes. Para além disso, parece esgotar o universo de possibilidades das respostas atitudinais (é impossível encontrar uma resposta atitudinal que não encaixe numa das categorias).

Segundo Lima (2002), praticamente tudo pode ser objecto de atitude. Existem atitudes relativamente a entidades abstractas ou concretas, a entidades específicas ou gerais, e ainda atitudes em relação a comportamentos ou a classes de comportamentos. As atitudes podem ser classificadas como atitudes sociais e políticas quando se reportam a objectos que apresentam implicações políticas ou quando estão relacionadas com grupos sociais específicos. As atitudes organizacionais são assim designadas porque se referem a objectos de carácter organizacional. As atitudes face a pessoas específicas são habitualmente enquadradas no campo de estudos definido por atracção interpessoal. Pode-se dizer que as atitudes relativamente ao próprio são normalmente definidas por auto-estima.

Concluindo, as atitudes formam-se no decurso do processo de socialização, resultam de um grande número de experiências da pessoa com o objecto da atitude e/ou da interacção social com as pessoas que exprimem a atitude, e constituem o produto final dos processos cognitivos, afectivos e comportamentais através dos quais ocorrem as experiências da pessoa com o objecto de atitude.

## ***1.2 Estrutura das atitudes***

A primeira questão referente à estrutura das atitudes prende-se com a sua dimensionalidade, ou seja, com o facto da representação mental da atitude se reproduzir ou não no *continuum* de favorabilidade/desfavorabilidade por que ela se expressa.

As visões dimensionais das atitudes estão expressas nos estudos de Judd e Kullic (1980, cit. por Lima, 2002), segundo os quais, o tempo de processamento de afirmações radicais é inferior ao tempo de processamento de afirmações mais neutras, e nas investigações que sustentam a teoria da avaliação social proposta por Sherif e colaboradores (1965, cit. por Lima, 2002). A perspectiva de Sherif e colaboradores, pressupõe que existe uma escala de referência interna que cada pessoa divide em três zonas dependendo da sua própria posição, sendo elas, a zona de aceitação, para as crenças que o sujeito considera aceitáveis; a zona de rejeição, para as crenças não aceitáveis; e a zona de não comprometimento, que inclui as crenças que não são consideradas nem aceitáveis nem inaceitáveis.

As visões não dimensionais das atitudes não apresentam esta representação interna, consideram antes que as expressões das atitudes num *continuum* podem ser o resultado da recuperação em memória das associações relativas aos objectos de atitude ou o resultado da soma das expectativas associadas ao objecto de atitude pesadas pelos seus valores. Estas duas perspectivas estão em concordância no aspecto em que as representações internas não podem ser resumidas a uma única escala interior. Autores como Van Der Pligt e Eiser (1984, cit. por Lima, 2002) defendem que as crenças dos indivíduos favoráveis a um dado objecto não são o inverso das dos sujeitos com atitudes contrárias.

Uma outra questão relacionada com a estrutura das atitudes refere-se à consistência entre a atitude e as suas três formas de expressão, ou seja, até que ponto existe uma correspondência entre a atitude do indivíduo e as suas várias formas de expressão (i.e., cognitiva, afectiva e comportamental). As investigações realizadas neste domínio têm demonstrado a consistência entre a atitude e as crenças, observando-se entre elas uma consistência positiva (Lima, 2002).

Uma vez que é um produto cognitivo tão comum, pode-se questionar para que servem as atitudes, quais as suas funções.

### ***1.3 Funções das atitudes***

Em termos gerais, a função das atitudes é facilitar a adaptação do indivíduo ao ambiente (Eagly & Chaiken, 1998, cit. por Ajzen, 2001). Segundo, por exemplo, Murray e colaboradores (1996, cit. por Ajzen, 2001), entre as funções reconhecidas pela maioria dos teóricos, as atitudes têm funções expressivas (i.e., permitem-nos expressar as nossas crenças acerca do que consideramos estar bem e estar mal), de conhecimento (i.e., permitem-nos categorizar informação acerca de um objecto psicológico e mais facilmente controlarmos o nosso mundo), ego-defensivas (i.e., protegem-nos contra os nossos medos e rejeições), de ajustamento social (i.e., ajudam a definirmo-nos, quem somos e em que acreditamos) e instrumentais (i.e., fazem com que gostemos das coisas que nos fazem atingir determinados objectivos e que não gostemos de outras que os bloqueiam).

Das teorias que explicam as funções das atitudes, algumas salientam as funções motivacionais das atitudes, outras as funções cognitivas, o papel da orientação para a acção e as funções sociais das atitudes.

As teorias que salientam as funções motivacionais das atitudes (i.e., funções instrumentais e funções expressivas) referem-se, segundo Katz (1960, cit. por Lima, 2002), às razões que levam as pessoas a manterem as suas atitudes a estarem ao nível das motivações psicológicas e não ao nível do acaso de acontecimentos e circunstâncias exteriores. Herek (1986, cit. por Lima, 2002), define as funções instrumentais como estando relacionadas com a avaliação de custos e benefícios da atitude, onde o sujeito opta pela atitude que lhe permita obter melhor ajustamento social, maximizando as recompensas sociais e minimizando as punições. As funções expressivas prendem-se



com a utilização das atitudes enquanto meio de transmitir os valores ou a identidade do sujeito, o que lhe permite proteger-se de conflitos internos ou externos e preservar a sua imagem.

Quanto às funções cognitivas das atitudes, Rodrigues (1998) salienta que é necessário ter alguma representação cognitiva do objecto para que se tenha uma atitude em relação a este. As funções cognitivas das atitudes reportam-se assim à maneira como elas influenciam o modo como é processada a informação, destacando-se neste domínio o Princípio do Equilíbrio e o Princípio da Redução da Dissonância. O princípio do equilíbrio foi formulado por Heider para definir a organização do ambiente subjectivo do sujeito, ou seja, a forma como ele percebe o meio em que vive. A teoria do equilíbrio está relacionada com o modo como o sujeito articula diferentes atitudes. O princípio da redução da dissonância cognitiva foi definido por Festinger (1957, cit. por Lima, 2002) para explicar a necessidade que há em todas as pessoas de encontrarem consonâncias entre as várias crenças que têm relativamente a um mesmo objecto. Esta perspectiva não se prende com a questão da relação entre diferentes atitudes mas com a consistência interna de uma mesma atitude. A dissonância cognitiva prende-se com a relação entre duas crenças incompatíveis da mesma pessoa face ao mesmo objecto. A dissonância, segundo Festinger (1957, cit. por Leyens & Yzerbyt, 1997), podia nascer da tomada de consciência da inconsistência entre pensamentos, mas as pesquisas posteriores mostram que isso não é suficiente.

As funções de orientação para a acção estão relacionadas com o impacto das atitudes no comportamento e com o impacto do comportamento nas atitudes. Relativamente ao impacto das atitudes no comportamento, Fishbein e Ajzen (1975) referem que as atitudes são factores importantes na previsão do comportamento

humano. No entanto, distinguem as atitudes gerais face a um objecto e as atitudes específicas face a um comportamento relacionado com o objecto de atitude. Enquanto as últimas seriam úteis na previsão de um comportamento específico, as primeiras só o influenciariam de um modo indirecto. No que diz respeito ao impacto do comportamento nas atitudes, o estudo de Festinger e Carlsmith (1959, cit. por Lima, 2002) mostra que é apenas quando o sujeito não tem outra forma de reduzir a dissonância que muda de atitudes, verificando-se que também os comportamentos voluntários levam a uma mudança de atitudes.

### ***1.4 Atitudes e comportamento***

Historicamente, como já foi referido, as atitudes são assumidas como preditores do comportamento humano. No entanto, vários estudos mostram evidências do contrário. O mais famoso é o de LaPiere (1934, cit. por Lima 2002), que acompanhou um casal de chineses em périplo pelos Estados Unidos da América, ficando hospedados em vários hotéis, numa época em que existia um enorme clima de discriminação contra as pessoas dessa nacionalidade. Dos hotéis visitados, apenas um se recusou a receber aqueles hóspedes. Quando mais tarde o autor contactou os hotéis para saber se estes aceitariam chineses como hóspedes, a maioria respondeu negativamente. LaPiere (1934, cit. por Lima, 2002) concluiu assim que existe um desfasamento entre as atitudes e o comportamento observado, considerando então que os questionários das atitudes não seriam fidedignos.

Também Wicher (1969, cit. por Armitage & Cristian, 2003), examinando estudos que relacionavam atitudes e comportamentos, confirmou que as correlações raramente excediam 0.30. A partir daqui concluiu que a probabilidade de as atitudes estarem relacionadas com os comportamentos era muito baixa.

Esse foi um ponto de viragem nos estudos desta natureza. A partir daqui os investigadores perderam o interesse em simplesmente assinalar a relação entre atitudes e comportamentos, para começarem a examinar em profundidade as circunstâncias em que as atitudes seriam preditoras do comportamento, pela análise dos possíveis moderadores e mediadores da relação entre atitudes e comportamento (Armitage & Cristian, 2003).

Para facilitar a compreensão será necessário explicitar estes dois conceitos. Assim, a mediação implica a suposição de relações causais entre as variáveis (Abbad & Torres, 2002). Segundo Baron e Kenny (1986), uma variável mediadora representa o mecanismo gerador de influência da variável independente na variável dependente.

Uma variável moderadora, por outro lado, pode influenciar ou modificar a relação entre as variáveis dependente e independente, não existindo a suposição de causalidade, como no caso da mediação (Abbad & Torres, 2002). Para testar a moderação o investigador deve observar a interacção entre A e B. Para tal procura-se observar se A é um bom preditor de C. Em caso positivo, verifica-se se A e B predizem C. Caso a interacção seja uma preditora estatisticamente significativa de C, diz-se que B é uma variável moderadora (Abbad & Torres, 2002). Para Baron e Kenny (1986), um moderador divide a variável independente em subgrupos que estabelecem os seus domínios de máxima efectividade em relação a uma variável dependente.

No que concerne às atitudes, a sua força é tida como um moderador chave. Quanto mais fortes as atitudes, maior a probabilidade de estas serem preditoras do comportamento. Assim, os investigadores estudaram várias facetas da força das atitudes e chegaram à conclusão de que se uma atitude for univalente, acessível à memória ou envolvente pessoalmente, existe uma maior probabilidade de ser preditora do comportamento (Armitage & Cristian, 2003). Holland, Verplanken e Knippenberg (2002), testaram a hipótese de que atitudes fortes guiam o comportamento, enquanto atitudes fracas seguem o comportamento de acordo com os princípios da auto-percepção. Este estudo media as atitudes em relação ao *Greenpeace* e depois pedia às pessoas para doarem dinheiro a essa organização, medindo novamente as atitudes após o pedido. Verificou-se que atitudes fortes eram mais preditivas da doação que atitudes

fracas, as atitudes fracas eram influenciadas pelo facto de terem doado ou não, enquanto isso não acontecia com as atitudes fortes, estas eram mais estáveis que as atitudes fracas.

Foram também examinados os métodos utilizados para medir as atitudes, numa tentativa de verificar se estes tinham efeitos moderadores (Armitage & Cristian, 2003). Neste campo, foi levado a cabo um trabalho notável de Fishbein e Ajzen (1975), com a enunciação do *Princípio da Correspondência*. Neste fica explícito que a não correspondência entre atitudes e comportamento se pode dever, não só à fraca fiabilidade dos questionários mas também à falta de correspondência entre as atitudes que estamos a medir e os comportamentos observados. Segundo Ajzen e Fishbein (1977), o princípio de correspondência diz que intenção e comportamento devem ter a mesma acção, alvo, contexto e tempo. Este princípio é por vezes entendido como significando que intenção e comportamento devem sempre ser medidos a um nível muito específico. Na verdade, ele apenas sugere que as variáveis – intenção e comportamento – devem ser medidas a níveis equivalentes de especificidade ou generalidade (Fishbein, 2004). Se o investigador está interessado num determinado comportamento específico, num contexto específico, e num determinado momento, a intenção deve ser acedida ao mesmo nível de especificidade (Fishbein, 2004).

No que diz respeito às variáveis mediadoras da relação intenção-comportamento, Armitage e Cristian (2003) dizem que até agora apenas a variável *intenção comportamental* está incluída nesta categoria. Esta variável pode ser definida como um estado de prontidão para a realização de um comportamento específico (Fishbein, 2004). Armitage e Cristian (2003) definem a intenção comportamental como uma soma da motivação necessária para realizar um comportamento. Segundo estes autores, o

conceito de intenção comportamental representa um importante avanço na forma como se entendem as atitudes, pois em vez de estarem directamente relacionadas com o comportamento surgem apenas na medida em que influenciam a intenção comportamental.

### ***1.5 A Teoria da Acção Reflectida e a Teoria da Acção Planeada***

A teoria da Acção Reflectida (TAR), introduzida em 1967, foi desenvolvida ao longo dos anos por Fishbein e Ajzen e mostra a preocupação destes em construir um corpo teórico que permita prever e compreender o comportamento. Esta especifica as relações causais entre crenças, atitudes, intenções e comportamentos e, contrariamente à maioria dos autores, a caracterização das atitudes é feita no aspecto afectivo, tentando determinar o seu papel (juntamente com os outros factores) na formação da intenção comportamental.

O conceito de atitude, segundo Fishbein e Ajzen (1975), pode ser definido como uma predisposição aprendida para responder consistentemente a um determinado objecto psicológico de forma favorável ou desfavorável. Nesta definição estão patentes três características das atitudes: são aprendidas, predispõem à acção, e determinadas acções são consistentemente favoráveis ou desfavoráveis em relação a um determinado objecto de atitude. Assim, a atitude é uma quantidade de afecto pró ou contra determinado objecto ou situação, e a melhor maneira de medir uma atitude é através de procedimentos que localizem um indivíduo numa dimensão bipolar, de carácter avaliativo ou afectivo em relação ao objecto de atitude.

O modelo parte do princípio de que a maioria dos comportamentos com relevância social (onde se incluem os comportamentos relativos à saúde) estão sobre controlo volitivo e que a intenção comportamental é o determinante imediato e o melhor preditor desse comportamento (Fishbein & Ajzen, 1975). Estes autores definem a teoria como aplicável unicamente a comportamento sob total controlo volitivo, ou seja, aplica-se apenas a comportamentos em que não existem impedimentos externos ou internos

que previnam a realização do comportamento, uma vez estabelecida a intenção comportamental.

A intenção comportamental (Ajzen, 1991) é um indicador da motivação individual para agir de determinada forma e indica o quanto uma pessoa está disposta a tentar e quanto tempo e esforço está disposta a despende para realizar esse comportamento. Esta será mediada entre a atitude específica, que é a avaliação individual, positiva ou negativa, da realização de um comportamento e a norma subjectiva, que comporta as pressões sociais e que é dada pela percepção que temos do que os outros (i.e., os pais, amigos, etc.) esperam do nosso comportamento (Fishbein e Ajzen, 1975).

De um modo geral, um indivíduo tem fortes intenções de realizar determinado comportamento se o avalia positivamente e acredita que os outros acham que o deve realizar. Estes dois componentes, atitude específica e norma subjectiva, somam-se para determinarem a intenção comportamental, onde temos que levar em consideração também a importância relativa dos componentes pessoal-attitudinal e social-normativo, que variam conforme os comportamentos em causa e o contexto. Em alguns casos o componente attitudinal será mais importante, noutros as considerações normativas irão predominar (Sutton, 2007).

Esta teoria foi criticada por Bentler e Speckart (1979, 1981, cit. por Leone, Perugini & Ercolani, 1999) do ponto de vista da suficiência e da consistência interna, através da hipótese de que os comportamentos passados influenciam directamente as intenções comportamentais e os comportamentos presentes.

A teoria da Acção Planeada (TAP) é uma extensão da Teoria da Acção Reflectida. Ambos os modelos são largamente utilizados em pesquisas na área dos



comportamentos para a saúde (Sutton, 2007). A teoria da Acção Planeada é a sucessora da teoria da Acção Reflectida como resultado da tentativa de prever o comportamento que aparenta não ser 100% voluntário e sob controlo. Isto resulta na adição à teoria do controlo comportamental percebido, para tentar destacar precisamente os comportamentos que não estão sob esse controlo volitivo (Ajzen, 1988, cit. por Leone, Perugini & Ercolani, 1999).

Esta teoria tem também em conta influências sociais e pessoais no comportamento. As influências sociais são conceptualizadas em termos de pressão percebida pelo indivíduo para realizar ou não um comportamento (norma subjectiva). As influências pessoais são conceptualizadas em termos da avaliação que o próprio faz de um comportamento (atitudes) e o grau de controlo que acredita ter sobre a realização desse comportamento (percepção de controlo comportamental). A norma subjectiva, as atitudes e a percepção de controlo comportamental influenciam o comportamento através do seu impacto sobre as intenções comportamentais: quanto mais positiva é a atitude e a norma subjectiva e quanto maior é a percepção de controlo do comportamento, mais provável é a realização desse comportamento (Rivis e colaboradores, 2006).

Alguns autores (Francis e colaboradores, 2004; Fishbein, 2004) definem os diversos elementos presentes no modelo. Assim, Fishbein (2004) afirma que antes de mais é necessário fazer a distinção entre comportamentos, categorias comportamentais e metas ou objectivos do comportamento. Este autor assevera que muitas vezes os investigadores falham na distinção entre comportamento *per se* e ocorrências que podem ser consequências do comportamento. Por exemplo, o sucesso num exame não é um comportamento, é o resultado de acções específicas como estudar ou até copiar. As

inferências de comportamentos também não são comportamentos. Dieta ou agressividade, embora sejam categorias de comportamentos nas quais se incluem comportamentos observáveis, as próprias categorias não o são. Contrastando com estas, os comportamentos são acções directamente observáveis.

Contudo, a observação directa do comportamento acontece sempre num determinado contexto, num determinado tempo. Isto implica que contexto e tempo sejam incluídos na definição do comportamento. Além disso, a maioria dos comportamentos são dirigidos a algum objecto ou objectivo, pelo que a definição do comportamento tem necessariamente quatro elementos: acção (i.e. alistar-se, comprar, usar), alvo (i.e. exército, cigarros, preservativos), contexto (i.e. após o ensino secundário, no supermercado, na prática de sexo vaginal com companheiro habitual), e o tempo (i.e. ontem, no último mês, desde sempre). Uma mudança em qualquer destes elementos altera o comportamento. Como exemplo disso, alistar-se no exército não é o mesmo comportamento que alistar-se na marinha (muda o alvo), ou usar preservativo com o companheiro habitual não é o mesmo que usar preservativos com um novo parceiro (muda o contexto).

A intenção comportamental pode ser definida como um estado de prontidão para a realização de um comportamento específico. Esta prontidão para agir pode ser acedida pedindo às pessoas que indiquem em que medida concordam (ou discordam) de frases como “vou realizar o comportamento”, “tenciono realizar o comportamento” e “vou tentar realizar o comportamento” (Fishbein, 2004). Embora não haja uma relação perfeita entre a intenção comportamental e o comportamento, a primeira pode ser usada como uma medida próxima da segunda. Esta observação é uma das contribuições mais importantes da TAP, em comparação com modelos precedentes de relação atitude-

-comportamento (Francis e colaboradores, 2004). Assim, as variáveis, neste modelo, podem ser usadas para determinar o sucesso da intervenção, mesmo que não haja uma medida do comportamento real imediatamente disponível (Francis e colaboradores, 2004).

Segundo o modelo, a ocorrência de um comportamento é mais provável se há uma forte intenção de o realizar, se a pessoa tem as competências necessárias e se não existem constrangimentos ambientais. Na verdade, se a pessoa tem um forte comprometimento (ou forma uma forte intenção) para realizar um comportamento, se tem as competências necessárias e se não existem constrangimentos ambientais que previnam o comportamento, a probabilidade de o comportamento ocorrer é muito alta. Em algumas populações ou culturas, o comportamento não tem lugar porque as pessoas ainda não formaram a intenção. Noutras populações o problema pode ser a falta de competências e/ou a presença de constrangimentos ambientais. Noutras, mais do que um destes factores pode ser relevante. Se as pessoas formaram a intenção mas não estão a agir, o comportamento depende de aumentar as suas competências ou remover os constrangimentos ambientais (Fishbein, 2004).

Por outro lado, se não foi ainda formada uma forte intenção para a realização de um determinado comportamento, o modelo sugere que existem três determinantes primários da intenção comportamental: a atitude em relação ao comportamento, a norma subjectiva e o controlo comportamental percebido (Ajzen, 1991). É essencial considerar que a importância relativa destas variáveis como determinantes do comportamento também depende do comportamento em questão e da população que está a ser considerada. Por exemplo, um comportamento pode ser determinado por considerações atitudinais, enquanto outro pode ser influenciado pelo sentimento de auto-eficácia. Para

compreender o comportamento é importante primeiro determinar o grau de controlo atitudinal, normativo e da auto-eficácia, na população em questão (Fishbein, 2004).

O modelo também reconhece que as atitudes, norma subjectiva e auto-eficácia têm elas próprias crenças por detrás – acerca das consequências do comportamento, das normas vigentes e/ou dos comportamentos dos referentes, e acerca das barreiras específicas ao comportamento. Quanto mais a pessoa pensar que aquele comportamento leva a “boas” consequências mais favorável a atitude será. Quanto mais acreditar que os outros significativos para si têm esse comportamento ou pensam que ele o deve ter, maior será a pressão social sentida pela pessoa. Finalmente, quanto mais perceber que é capaz de ter aquele comportamento, mesmo existindo obstáculos, maior o sentimento de auto-eficácia em relação ao comportamento (Sutton, 2007).

À excepção do comportamento, as restantes variáveis são construções (internas) psicológicas. Cada variável preditora pode ser acedida directamente, por exemplo perguntando sobre a atitude geral, ou indirectamente, perguntando, por exemplo, sobre crenças comportamentais específicas e a avaliação das consequências. As medidas directas e indirectas supõem que existem diferentes estruturas cognitivas subjacentes, e nenhuma aproximação é perfeita. Quando diferentes métodos incidem sobre o mesmo constructo, é esperado que os resultados estejam correlacionados positivamente, assim, devem ser ambas incluídas no questionário (Francis e colaboradores, 2004).

Deste modo, a atitude em relação a um comportamento é a avaliação geral desse comportamento. Supõe-se que dois componentes trabalham em conjunto: crenças sobre as consequências do comportamento e a avaliação pessoal dessas consequências. A norma subjectiva é a estimativa que a pessoa faz, sobre a pressão social exercida para a execução ou não do comportamento alvo. As normas subjectivas têm dois componentes

que supostamente trabalham em interacção: as crenças sobre como as pessoas significativas gostariam que a pessoa se comportasse (crenças normativas) e os julgamentos sobre cada crença (avaliação dos resultados). O controlo comportamental percebido diz respeito ao quanto uma pessoa se sente capaz de controlar determinado comportamento. Tem dois aspectos: quanto uma pessoa tem controlo sobre o comportamento e quão confiante a pessoa se sente para executar ou não esse comportamento (se é capaz). Isto é determinado pelas crenças de controlo dos factores internos e situacionais, que podem inibir ou facilitar a execução do comportamento (Francis e colaboradores, 2004).

Esta teoria foi aplicada com sucesso a muitos comportamentos e as meta-análises realizadas corroboram o valor preditivo da teoria (Rivis e colaboradores, 2006). De qualquer das formas a teoria deixa uma percentagem grande de variância nas intenções por explicar. Ainda que alguma da variância por explicar possa ser atribuída a factores metodológicos, devem ser também considerados alguns factores conceptuais (Rivis e colaboradores, 2006). Dentro desses factores pode falar-se por exemplo da norma subjectiva que é, segundo Armitage e Conner (2001), o preditor mais fraco da intenção comportamental, devido à sua deficiente conceptualização, uma vez que não abrange facetas importantes da influência social. Tem vindo a ser argumentado que a pouca associação encontrada entre as normas subjectivas e as intenções comportamentais indica que as intenções comportamentais são influenciadas primariamente por factores de ordem pessoal (Ajzen, 1991). No entanto, o estudo de Barber e colaboradores (2005), sobre as atitudes dos adolescentes em relação à iniciação ao hábito de fumar, conclui que as atitudes são influenciadas por factores de ordem social, que actuam como uma pressão externa, tais como fumo por parte dos pais, estilos

de vida e susceptibilidade à publicidade. O que nos faz reflectir sobre a necessidade de reformular a forma como se acede às normas subjectivas dentro da TAR e TAP.

No que diz respeito à adição do controlo comportamental percebido, se trabalhando só com as normas subjectivas e as atitudes (TAR) fica por explicar 33% a 50% da variabilidade nas intenções comportamentais (Ajzen, 1991; Armitage & Conner, 2001) a adição do controlo comportamental percebido normalmente aumenta a percentagem de variabilidade explicada em 5 a 12% (Ajzen, 1991; Armitage & Conner, 2001).

Leone, Perugini e Ercolani (1999) concluem que a TAR prediz 40% da intenção comportamental, enquanto a TAP mostra um  $R = 0.52$ , sendo portanto esta última mais eficaz na predição da intenção comportamental devido ao facto de a TAR não incluir variáveis baseadas na auto-eficácia nem factores motivacionais.

Hausenblas, Carron e Mack (1997), numa meta-análise sobre a aplicação da TAP e TAR à prática de exercício físico concluem que, de acordo com a TAR a atitude é duas vezes mais útil como preditor deste comportamento ( $ES=1.22$ ,  $SD=0.5$ ) do que a norma subjectiva ( $ES=0.56$ ,  $SD=0.7$ ). Quando se analisa a relação directa destas duas variáveis com o comportamento observado verifica-se que existe relação entre atitudes e comportamento ( $ES=0.84$ ), contudo a relação directa entre norma subjectiva e comportamento é quase nula ( $ES=0.18$ ). Estes resultados suportam a conclusão de que a norma subjectiva é um constructo com utilidade para predizer a intenção de praticar exercício físico, mas não é útil como preditor directo do comportamento. Neste estudo fica ainda demonstrada a utilidade da adição da percepção de controlo comportamental, uma vez que existe uma forte relação entre este e ambos, comportamento ( $ES=1.01$ ) e

intenção comportamental ( $ES=0.97$ ), revelando assim que a TAP é superior à TAR na predição do comportamento de praticar exercício físico.

Resultados semelhantes foram encontrados por Armitage e Conner (2001), encontrando uma correlação múltipla de  $R=0.52$  de intenção e percepção de controlo comportamental com o comportamento, sendo também neste estudo referido que a norma subjectiva é a variável mais fraca na TAP. Também estes autores concluem que a percepção de controlo comportamental contribui isoladamente para a predição do comportamento, demonstrando assim a eficácia do constructo, sendo que este adiciona uma média de 6% ao poder de predição do modelo. Contudo uma conclusão interessante é retirada deste estudo: na comparação do poder preditivo da percepção de controlo comportamental quando existem duas formas de o confirmar (questionários de auto-preenchimento e observação directa do comportamento), verifica-se que esta tem maior poder de predição no caso de os dados serem recolhidos através de questionários de auto-preenchimento.

Geralmente, a maioria dos comportamentos humanos é intencional, ou seja, as pessoas fazem normalmente aquilo que tencionam fazer e não têm comportamentos que não tencionam ter. Mais, usualmente têm intenção de realizar (ou não) um comportamento por uma ou mais das três seguintes razões: pensam que este comportamento é uma coisa boa, sentem uma pressão social forte, ou acreditam ter as competências necessárias. Estas atitudes, normas percebidas e sentimento de eficácia, são eles próprios determinados por crenças acerca das consequências do comportamento, das expectativas dos outros e das suas capacidades para ultrapassarem barreiras que podem impedir o comportamento. A compreensão absoluta de um

determinado comportamento centra-se, em última análise, na compreensão destas crenças e de quais são responsáveis pelo comportamento (Fishbein, 2004).

Concluindo, de acordo com esta teoria, o comportamento é guiado por três tipos de considerações: crenças comportamentais (são crenças acerca das consequências prováveis do comportamento); crenças normativas (crenças acerca das expectativas dos outros significativos) e; crenças de controlo (crenças acerca da presença de factores que podem facilitar ou impedir a realização do comportamento). Estas três considerações são cruciais quando queremos construir um projecto/programa em que é necessário mudar comportamentos. As crenças comportamentais produzem atitudes favoráveis ou desfavoráveis em relação a um comportamento, as crenças normativas resultam na percepção das pressões sociais ou norma subjectiva e as crenças de controlo originam o controlo comportamental percebido. Combinando, a atitude comportamental, a norma subjectiva e o controlo comportamental percebido levam à formação das intenções comportamentais. Regra geral, se a atitude e a norma subjectiva são mais favoráveis, o controlo percebido é maior, e a intenção de realizar o comportamento em questão é mais provável.

As atitudes são processos complexos que evoluem ao longo do tempo, que apresentam um carácter aprendido, que se alteram de acordo com as experiências adquiridas e que se moldam ao mesmo tempo com os resultados destas. Neste sentido, é importante conhecer as atitudes dos alunos ditos normais relativamente à integração escolar de crianças “diferentes”, com a finalidade de se poder contribuir para a construção de um bem-estar comum a todos, na comunidade escolar e na sociedade em geral.



Contudo, nem sempre estas crianças ditas diferentes tiveram a oportunidade de integrar uma classe regular. Mas muitas alterações têm vindo a decorrer, a nível psicológico, pedagógico e social no que diz respeito à inclusão destes alunos no ensino regular. É esta evolução que destacamos a seguir.

## **2. Da Não Educação à Educação para Todos**

### ***2.1. Evolução Histórica da Educação Especial***

A Educação Especial tem sido ao longo dos tempos, encarada de modos diferentes pela sociedade. Sendo importante percebermos as decisões tomadas actualmente acerca da educação do indivíduo com necessidades educativas especiais, faz também sentido recuar no tempo e perceber que a história da Educação Especial não foi um caminho fácil de percorrer.

Lowenfeld (1977, cit. por Lopes, 1997) define quatro fases correspondentes a períodos distintos na história das pessoas com deficiência, sendo elas, a separação, a protecção, a emancipação e a integração.

Reportando-se a tempos longínquos e estendendo-se até à Idade Média, neste período o número de indivíduos com deficiência era reduzido, uma vez que eram eliminados, assim como todas as pessoas que não apresentavam condições para sobreviverem autonomamente. Deste modo, a separação caracteriza-se pela eliminação ou veneração da pessoa com deficiência. A aniquilação resulta do facto de os indivíduos com deficiência serem considerados elementos diferentes e perigosos pelos sujeitos ligados ao pensamento mágico e religioso, que associavam as anomalias a causas sobrenaturais. No entanto, em algumas sociedades, as pessoas com deficiência também eram veneradas devido a esse pensamento mágico e religioso da altura, considerando o cego um ser poderoso, divino e detentor de uma visão sobrenatural (Lowenfeld, 1977 cit. por Lopes, 1997).

Estendendo-se da Idade Média ao século XVII, este período da protecção é caracterizado pela condenação de infanticídio e pelo seu fim em termos legislativos. Mesmo com esta protecção aos indivíduos com deficiência não lhes foram reconhecidos nenhuns direitos. O conceito de protecção é originado pelo desenvolvimento de determinadas religiões, onde os órfãos, idosos e cegos eram protegidos pela igreja.

Neste período foram construídos asilos, hospitais e hospícios, que se destinavam a dar resposta às pessoas com deficiência, mas que funcionavam apenas em termos assistenciais de alimentação, vestuário e pouco mais (Lowenfeld, 1977 cit. por Lopes, 1997).

Este período vai desde o século XVII até ao século XIX. Devido à industrialização e ao aparecimento de pessoas ilustres com deficiência, nomeadamente cegos, foram criadas as bases para a organização da Educação Especial e para a conquista legislativa de cidadãos de pleno direito para os deficientes. O interesse pelo estudo e pela educação dos indivíduos com deficiência ficou a dever-se ao interesse em estudar o Homem, que surgiu no Renascimento.

Relativamente à Educação Especial, surgem neste período uma série de escolas residenciais para cegos, surdos e débeis mentais, com a finalidade de curar os males que provinham da deficiência, de modo a torná-los cidadãos úteis e produtivos (Lowenfeld, 1977 cit. por Lopes, 1997).

Após tomar-se consciência da necessidade de se prestar apoio aos indivíduos com deficiência, surge nesta altura o período da institucionalização e a Educação especial propriamente dita (Jiménez, 1993b).

No século XX surge o conceito de Idade Mental de Binet e Simon, que deram um impulso enorme para o desenvolvimento de escolas especiais, não só devido ao

conceito, mas também devido à criação de testes de inteligência (i.e., testes de QI). Estes testes identificavam as crianças mentalmente atrasadas ou com dificuldades de aprendizagem, ou seja, as crianças que não podiam frequentar uma escola regular, o que apelava para a sua exclusão. A psicometria constituía assim, a base científica que validava a ideia de que a exclusão do aluno era justificada pela sua incapacidade. Por um lado, existe uma rotulação da criança através da aplicação dos testes de QI e por outro lado, a deficiência continua a ser encarada como uma causa orgânica, com poucas ou nenhuma possibilidade de cura (Niza, 1996). Nesta época as orientações políticas eram a separação e o isolamento destas crianças do principal e maioritário grupo da sociedade (Correia, 1997).

Nesta altura estas medidas estavam de acordo com o que os professores e responsáveis de educação pretendiam: retirar o aluno da classe regular para ser acompanhado por um especialista de acordo com um programa a si adequado (Felgueiras, 1994).

De acordo com Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998), os testes de inteligência eram aplicados de modo abusivo e permanecia a ideia de que o local mais adequado para estas crianças com problemas não seria a escola regular, mas um local exterior à escola.

Com a Primeira Guerra Mundial e a depressão económica, o conceito de deficiência foi questionado, assim como o papel da criança com deficiência na sociedade. Em consequência disto passou-se a apostar mais na prevenção da deficiência e no estabelecimento de condições ao nível da saúde e segurança social.

Foi então que se começou a investir na formação de professores de Educação Especial nas universidades, surgindo em 1934 as associações de pessoas com

deficiência e a primeira revista sobre esta problemática, “*Excepcional Children*”. Foram colocadas em destaque nesta revista, questões que remetiam para uma identificação precoce da deficiência, com a finalidade de se desenvolver uma educação o mais próximo possível daquela que tem a criança dita normal. Discutia-se ainda se a educação das pessoas com deficiência devia ser feita em escolas especiais ou integradas em escolas regulares (Pereira, 1984).

No início dos anos 60, o modelo pedagógico da primeira metade do século começa a ser substituído por um modelo médico educacional de referência, que se mantém até hoje e que se manifesta em várias áreas de intervenção (Niza, 1996).

Em 1959, algumas associações de pais dinamarqueses começam a demonstrar o seu desagrado relativamente ao ensino segregador, estando munidos de apoio normativo, o qual consistia no Princípio de Normalização de Bank-Mikkelsen, que defendia a possibilidade que o indivíduo com deficiência mental tem de levar um estilo de vida normal. Este princípio expande-se de forma rápida por toda a Europa e América do Norte, começando-se a caminhar para a desinstitucionalização dos indivíduos com deficiência (Niza, 1996).

Segundo Bank-Mikkelsen (1969, cit. por Jiménez, 1993b), a normalização é a possibilidade que o indivíduo com deficiência tem para desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível.

Nirge influencia determinantemente a lei da Suécia em 1967 para apoiar os indivíduos com deficiência mental, desviando o conceito de normalização dos resultados obtidos para o dos meios e dos métodos (Niza, 1996). Nirge (1969, cit. por Jiménez, 1993b:28) define o princípio de normalização como a “introdução na vida

diária do sub normal de modelos e condições tão parecidos quanto possível às consideradas habituais na sociedade”.

Como refere Niza (1996:141), Wolfensberger publica em 1969 no Canadá o primeiro trabalho sobre o princípio da normalização da vida, aplicável a qualquer indivíduo com deficiência. Este autor define o princípio da normalização como “o uso dos meios o mais normalizantes possíveis do ponto de vista cultural, para estabelecer ou manter comportamentos e características que sejam de facto o mais possíveis normais”. Deste modo, é através de uma integração cultural e social que se alcança a finalidade da normalização.

Normalizar não significa pretender converter em normal uma pessoa com deficiência, mas sim aceitá-la tal como é, reconhecendo-lhe os mesmos direitos que aos outros e oferecendo-lhe os serviços de que necessita para que possa viver uma vida tão normal quanto possível.

De acordo com Beeny (1975 cit. por Jiménez, 1993b:28), “a integração como filosofia significa uma valorização das diferenças humanas”. Não se trata assim, de eliminar as diferenças, mas antes de aceitar a sua existência como diferentes modos de ser dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um as melhores condições para o máximo desenvolvimento das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal.

Nos Estados Unidos surge em 1975 a legislação “Public Law” 94-142 (The Education for all Handicapped Children Act) e no Reino Unido o Relatório Warnock (1978), que foram decisivos para uma verdadeira integração do ensino especial no sistema educativo regular. Isto obriga, segundo Correia (1999) a que os sistemas educativos melhorem os seus serviços de ensino especial e que se promova na educação

uma igualdade de oportunidades para todas as crianças com necessidades educativas especiais.

No Reino Unido em 1978, o Relatório Warnock permitiu divulgar o conceito de necessidades educativas especiais, assim como deslocar claramente o enfoque médico nas deficiências para o enfoque do plano educativo. Deram-se mudanças profundas no modo de intervenção, e deixaram-se de construir programas educativos que tinham como objectivo dar resposta a determinado tipo de deficiência, para serem equacionados os apoios mais adequados, de modo a que os alunos tivessem acesso a um currículo comum (Niza, 1996). As práticas educativas que se basearam neste relatório começaram a expandir-se por vários países, marcando as novas concepções relativamente à prática da integração. Neste sentido, foi determinado que na perspectiva educativa não se deveria separar as crianças por categorias de ordem médica mas, cada criança deveria ser considerada na sua própria individualidade, atendendo-se às necessidades especiais que algumas apresentavam (Costa, 1996).

Para Lopes (1997) o conceito de necessidades educativas especiais deixa de dar relevância ao estigma da deficiência, visto que, valoriza as necessidades educativas apresentadas, sendo colocado todo o enfoque na capacidade da escola em dar resposta às diferentes especificidades.

De acordo com Costa (1996:151), as práticas educativas que se baseavam neste relatório “vieram reforçar o papel da escola e do professor regular e vieram transferir para a educação geral muitas responsabilidades que até aí se mantinham num subsector distinto: a educação especial”.

Felgueiras (1994) refere acerca disto, que a questão classe regular *versus* classe especial está ultrapassada, estando ao dispor um leque de recursos e de opções

administrativas e de ensino, que permitem uma cuidada identificação e avaliação das necessidades educativas de cada criança de modo a proporcionar-lhes respostas educativas mais adequadas e eficazes.

Ainda no que diz respeito ao Relatório Warnock (1978), as necessidades especiais teriam origem numa ausência de interacção entre o indivíduo e o meio que o rodeia (i.e., família e comunidade educativa) (Sanches, 1996).

Publicado em 1986, o relatório da Rede Eurydice faz referência ao facto de que durante a década de 70 uma grande parte dos países deu alguma importância à organização dos seus serviços de Educação Especial. Em alguns países verificou-se que as autoridades educativas se responsabilizaram em garantir a todas as crianças, mesmo as que tinham algum tipo de deficiência, um processo educativo adaptado às suas necessidades. A Educação Especial tornou-se assim numa modalidade educativa que se desenvolvia no seio dos sistemas educativos nacionais num vasto número de países.

Em 1990 no Congresso dos Estados Unidos, é revista a “Public Law” 94-142 e a sua denominação é alterada para “Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)” com a finalidade de incluir outros aspectos importantes que não foram previstos em 1975. Com a “Public Law” 94-142 deram-se grandes mudanças, pois é agora a escola que tem que se adaptar ao aluno e não o contrário (Turnbull & Turnbull, 1996, cit. por Correia, 1997).

A Declaração de Salamanca (1994) propôs uma estratégia global de educação enquadrada numa nova política social e económica para introduzir uma profunda reforma da escola regular, reafirmando os princípios da inclusão e do direito à educação. Esta Declaração defende o princípio de escola para todos, ou seja, defende que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às



escolas regulares, que a elas se devem adequar, através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades; que as escolas regulares são o melhor meio para combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva; e que as escolas regulares proporcionam a educação adequada e promovem a eficiência, numa óptima relação entre o custo e a qualidade de todo o sistema educativo.

Ainda de acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os estados devem adoptar o princípio de educação inclusiva; devem encorajar a participação dos pais, comunidades e organizações de pessoas com deficiência na tomada de decisões educativas; estimular o desenvolvimento de projectos educacionais inclusivos comunitários; e apostar na formação de professores, assim como no recrutamento de professores com deficiência que podem servir de modelo adulto para crianças e jovens com deficiência. As “escolas especiais” ou as “turmas especiais” podem ser utilizadas para prestar apoios suplementares a alguns e para responder ao reduzido número daqueles que não podem frequentar a escola regular; ou serem utilizadas como um recurso para o desenvolvimento das escolas inclusivas, nos modelos de avaliação, nas metodologias de ensino e currículos adaptados ou na formação de professores.

A Declaração de Salamanca (1994) defende também o facto de se desenvolver a intervenção precoce; de se garantir a acessibilidade aos mecanismos e tecnologias de compensação de desvantagens; de se fazer incluir nos currículos programas de transição para a vida adulta e profissional; e de se garantir a educação de adultos e a educação permanente.

Ainda, segundo esta Declaração, incluir, ao contrário de integrar, pressupõe que a escola regular, para além de receber os alunos, se adapte às suas diferentes

necessidades. Vários autores têm utilizado estes dois conceitos, de integração e inclusão, cujas diferenças e semelhanças, abordaremos de seguida.

## ***2.2. Integração Escolar versus Inclusão e Escola Inclusiva***

A integração escolar baseia-se em princípios de normalização, o que significa que uma criança com necessidades educativas especiais deve desenvolver o seu processo educativo num ambiente não restritivo e tão normalizado quanto possível.

Segundo Jiménez (1993b), o Princípio da Normalização (1959) implicaria pedagogicamente o princípio da individualização, uma vez que o acompanhamento educativo a dar às crianças seria adaptado às suas necessidades e características.

Para levar a cabo a integração escolar será necessário ter em consideração o princípio de sectorização de serviços, onde os alunos com necessidades educativas especiais receberão o atendimento de que necessitam dentro do seu meio ambiente natural, visto que os serviços se organizarão para que cheguem onde houver necessidade deles.

Para Birch (1974, cit. por Jiménez, 1993b) a integração escolar é um processo com o objectivo de unificar a educação regular e a educação especial, para oferecer um conjunto de serviços a todas as crianças, com base nas suas necessidades de aprendizagem.

A integração entende-se como o processo através do qual uma criança ou jovem que apresenta necessidades educativas especiais é integrado numa turma do ensino regular, beneficiando de todas as adaptações curriculares e arquitectónicas indispensáveis a uma integração perfeita (Morgado & Silva, 1999).

Actualmente tem-se reflectido uma certa insatisfação com o conceito de integração, que começa a ser abandonado, visto que o objectivo será integrar na vida escolar alguém ou algum grupo que foi ou é excluído. Assim, assiste-se à emergência

do conceito de inclusão e que constitui uma nova filosofia no que respeita às crianças com necessidades educativas especiais.

A perspectiva de compensação e integração originada pelo debate e pelas medidas políticas empreendidas a partir dos anos 60 começa agora a ser substituída por uma nova perspectiva, a da inclusão (Niza, 1996).

Booth (1995 cit. por Morgado & Silva, 1999) entende a inclusão como um processo que tem como finalidade desenvolver a participação de alunos com necessidades educativas especiais na vida e no currículo da escola.

A orientação inclusiva surgiu a partir da necessidade de reestruturar as escolas de forma a responderem às necessidades de todos os alunos e de se aumentar a qualidade de escola para todos (Clark e colaboradores, 1995, cit. por Morgado, 1999b).

Em colaboração com o governo espanhol e na tentativa de promover a aplicação concreta da Declaração Mundial da Escola para Todos, proclamada na Conferência de Jomtien em 1990 e de fomentar a escola inclusiva, a UNESCO realiza duas iniciativas muito importantes. A primeira foi a publicação de uma obra intitulada “Teachers Education Resource Pack” (traduzida em português pelo Instituto de Inovação Educacional), com o objectivo de ajudar os professores e as escolas a lidar com as diferenças entre os alunos. A segunda iniciativa foi a realização duma Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca em 1994, onde estiveram presentes 92 governos e 25 organizações internacionais visando a educação para todos numa escola inclusiva (Costa, 1996).

Foi nesta Conferência Mundial que se consagraram os conceitos de inclusão e escola inclusiva, e onde surgiram documentos importantes sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais, constituindo-se a Declaração de

Salamanca. Esta declaração representa para muitos, a consagração de uma educação que atende as diferenças individuais na mesma escola, numa perspectiva real de escola para todos.

A educação inclusiva veio pôr em questão as políticas e práticas exclusivas, constituindo o meio mais eficaz para o seu combate. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994:7), o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em “que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das suas dificuldades e das diferenças que apresentam. As escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com toda a comunidade”.

A escola inclusiva, segundo Costa (1996), não impede que em certas circunstâncias muito restritas e raras, haja crianças que necessitem de escolas especiais dotadas de meios especiais.

De acordo com Ainscow (1991:9), “a presença de alunos com necessidades educativas especiais passa a ser encarada como um estímulo e um incentivo para se criar um ambiente ainda mais enriquecedor para todos, o que irá beneficiar todas as crianças”. No entanto, os progressos são demorados ou pouco evidentes na maior parte dos países e muitas vezes existe uma resistência à mudança.

Para Fullan (1991, cit. por Porter, 1997) as soluções para a inclusão não são fáceis de alcançar, sendo complexas na sua natureza e no grau de mudança que implicam para identificar e implementar possíveis soluções.

Para alguns autores, a inclusão significa o acompanhar o aluno com necessidades educativas especiais, mesmo as mais severas, na classe regular, com o apoio dos serviços de educação especial (Alper & Ryndak, 1992; Boatwright, 1993, cit. por Correia, 1999).

Para Morgado (1999b:121), a “questão da inclusão, mais do que uma dimensão técnica, tem uma dimensão ética, social e política”. A exclusão escolar tenderá a reflectir-se na exclusão social. Assim a acção educativa assume responsabilidades éticas, políticas e sociais, o que leva a que do ponto de vista da criança, a inclusão não seja um privilégio, mas sim um direito.

Segundo Rodrigues (2006), o termo inclusão refere-se à rejeição da exclusão de um aluno da comunidade escolar. Neste sentido, uma educação que se pretenda inclusiva, promove políticas, culturas e práticas que valorizam o aluno, no sentido de este desenvolver e construir o conhecimento, atingindo o sucesso escolar, social e cultural, sem ser discriminado.

Wilson (2000, cit. por Rodrigues, 2006) refere-se à escola inclusiva como uma escola centrada na comunidade, sem barreiras arquitectónicas ou curriculares, que fomenta a cooperação e a equidade.

De acordo com Perrenoud, (1996, cit. por Rodrigues, 2006), a escola inclusiva tem uma perspectiva diferente da escola tradicional e integrativa, uma vez que encara todos os alunos como diferentes, sendo necessário a implementação de uma pedagogia diferenciada, efectuando o direito à completa participação de todos os alunos na escola regular.

Por oposição à perspectiva centrada nas incapacidades ou nas dificuldades do aluno, a alternativa escolar mais actual é a de uma escola inclusiva, orientada para o currículo (Ainscow, 1991, cit. por Niza, 1996).

De acordo com Costa (1996) esta transferência de uma perspectiva centrada na criança para uma perspectiva centrada no currículo, desenvolve estratégias pedagógicas que ajudam todas as crianças a darem o seu melhor e a progredirem o quanto lhes for possível.

A perspectiva centrada no currículo significa, segundo Ainscow (1997), um currículo comum aplicado a todos os alunos, que garante um ensino com níveis diversificados e que proporciona a oportunidade de participarem positivamente nas actividades da turma.

De acordo com Porter (1997), um currículo inclusivo assenta num processo que facilita a colaboração entre alunos e professores, de modo a alcançar uma aprendizagem significativa para cada criança. O apoio educativo é imprescindível, devendo-se promover o trabalho dos docentes e dos especialistas em equipa, para o desenvolvimento de práticas educativas que proporcionem uma igualdade de oportunidades na aprendizagem para todas as crianças, visto que todos os alunos podem atingir o objectivo do ensino básico, se forem apoiados de modo adequado (Wang, 1997).

O sucesso educativo dos alunos pode melhorar caso se utilizem processos que permitam que todos os alunos tenham acesso ao currículo comum. Os programas educativos para os alunos com necessidades educativas especiais devem centrar-se em adaptações curriculares que assegurem o domínio das matérias curriculares. Pode-se então caracterizar a igualdade de oportunidades para o sucesso educativo em termos de

tempo escolar, da qualidade do ensino, do conteúdo da instrução e das práticas de grupo (Ainscow, 1997).

O conceito de Escola Inclusiva insere-se numa educação para todos, permitindo integrar e incluir todos os alunos, e onde os professores devem possuir outras competências para além dos seus conhecimentos na sua área de saber (Jesus & Martins, 2000). Também neste sentido, a diferenciação do currículo é uma função da comunidade escolar e abrange, não só a gestão da sala de aula, mas implica uma abertura para uma nova organização do modelo de escola (Rodrigues, 2006).

O desenvolvimento de escolas inclusivas com a capacidade de suportar percursos educativos de sucesso para todas as crianças, passa pela definição de uma acção educativa que diferencie os diferentes contextos de intervenção, ao mesmo tempo que se diferencia nos seus aspectos operativos (Morgado, 1999a).

De acordo com Costa (1996), perante um problema de insucesso escolar, não se deve saber apenas qual o défice do aluno, a sua relação familiar ou o seu percurso educativo, deve-se também ter em conta o que faz o professor, a turma e a escola para promover o sucesso da criança. A escola inclusiva não pode nem deverá ser encarada como uma utopia, mas sim como algo pelo qual devemos lutar. É uma escola melhor para todos os alunos, que originará uma geração mais solidária e tolerante, colocando a possibilidade para aqueles que têm dificuldades, problemas e deficiências de aprenderem a conviver num mundo heterogéneo que é o seu.

Seguidamente, abordaremos o conceito de necessidades educativas especiais, assim como destacamos alguns estudos empíricos relacionados com as atitudes e representações de professores e alunos face à integração e inclusão de crianças e jovens com diferentes problemáticas.



### ***2.3. Necessidades Educativas Especiais: Conceito e Estudos Empíricos***

É em 1978 que no Relatório Warnock aparece pela primeira vez o conceito de necessidades educativas especiais, relatório este que esteve na base da nova Lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha.

Segundo Davidson (1995, cit. por Niza, 1996) e Jiménez, (1993a), um aluno apresenta necessidades educativas especiais quando tem dificuldades de aprendizagem que exigem que se adaptem as condições do processo de ensino-aprendizagem. Isto significa que apresenta uma dificuldade em aprender claramente maior do que a maior parte dos alunos da sua idade ou, por outro lado sofre de uma incapacidade que o impede de aceder às mesmas oportunidades oferecidas nas escolas aos seus colegas.

De acordo com este novo conceito, considera-se que um aluno necessita de educação especial se possuir alguma dificuldade de aprendizagem que requeira uma medida especial de educação.

Hegarty (1986, cit. por Jiménez, 1993a) define as medidas educativas especiais como uma ajuda adicional ou diferente de educação relativamente aquelas que são geralmente adoptadas para os alunos das escolas comuns.

O conceito de necessidades educativas especiais está assim relacionado com as ajudas pedagógicas específicas ou serviços educativos que alguns alunos necessitam para alcançar os objectivos educativos e o máximo possível de desenvolvimento pessoal e social.

O conceito de Necessidades Educativas Especiais foi adaptado e redefinido em 1994 na Declaração de Salamanca, passando a abranger todas as crianças e jovens cujas necessidades envolvam deficiências ou dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, as dificuldades de aprendizagem de uma criança dependem principalmente das suas condições pessoais e das características do contexto em que se desenvolve, uma vez que a escola se adapta às suas necessidades. As dificuldades de um aluno não podem conceber-se com carácter definitivo, nem de modo determinante, e dependerão das particularidades do aluno num dado momento e num dado contexto escolar. A educação especial já não se concebe assim, como a educação de um tipo de alunos, mas como o conjunto de recursos humanos e materiais colocados à disposição do sistema educativo para que este possa responder adequadamente às necessidades, que de forma transitória ou permanente possam apresentar alguns alunos (Jiménez, 1993a).

Diversos autores em diferentes estudos têm averiguado quais as atitudes e representações que professores e alunos apresentam relativamente à integração e inclusão escolar de crianças com vários tipos de necessidades educativas especiais.

Larrivé e Cook (1979, cit. por Garcia & Alonso, 1985) tentaram verificar quais os factores que influenciam as atitudes dos docentes relativamente à integração de alunos com necessidades educativas especiais, e apontam as seguintes variáveis de natureza institucional: variáveis fixas do meio, como o nível educativo, dimensão da escola e dimensão da turma; e variáveis perceptíveis dos professores, como o grau de êxito obtido com alunos com necessidades educativas especiais, o nível de apoio administrativo obtido e a disponibilidade dos serviços de apoio. Através dos resultados obtidos neste estudo retiraram as seguintes conclusões: à medida que os níveis de ensino vão sendo mais precoces, as atitudes dos professores do ensino regular face à integração vão sendo mais positivas; factores como a dimensão e o tipo de escola e a dimensão da turma, não influenciam as atitudes dos professores da classe regular; existe uma relação

significativa entre as atitudes dos professores e o grau de êxito obtido no trabalho com alunos com necessidades educativas especiais.

Os estudos de Larrivé e Coock (1979, cit. por Morgado & Silva, 1999) e de Hannah e Pliner (1983, cit. por Morgado & Silva, 1999) mostraram que os professores do ensino básico apresentavam atitudes mais favoráveis à integração do que os professores do ensino secundário. No entanto, outros autores como Jamieson (1984, cit. por Morgado & Silva, 1999) verificaram que não existiam diferenças significativas entre o ciclo de ensino dos professores e a atitude destes face à integração escolar.

A investigação de Morgado e Silva (1999), que tinha como objectivo verificar quais as condições que os professores do apoio educativo consideram importantes para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais, mostrou que os professores mais velhos e com mais tempo de serviço valorizam mais os aspectos ligados ao Desenho Curricular; os professores com menos tempo de serviço atribuem o sucesso educativo dos alunos a variáveis ligadas à cooperação entre os diversos técnicos envolvidos no processo de ensino; os professores com mais tempo de docência no ensino especial valorizam mais a implementação do Programa Educativo; os docentes com formação em educação especial dão maior importância aos aspectos ligados ao Desenho Curricular e os professores sem formação nesta área valorizam a implementação do Programa Educativo e a qualidade das interacções entre professor e aluno.

Ward e Center (1987, cit. por Morgado & Silva, 1999), Berryman (1989, cit. por Morgado & Silva, 1999) e Leyser e colaboradores (1994, cit. por Morgado & Silva, 1999) mostram nos seus estudos que os docentes mais novos e os que possuem menor experiência no ensino apresentam uma atitude mais favorável em relação à integração.

No que diz respeito à experiência com alunos com necessidades educativas especiais, Leyser e colaboradores (1994, cit. por Morgado & Silva, 1999) verificaram que os professores com mais experiência tinham atitudes mais favoráveis.

Thomas (1985, cit. por Morgado & Silva, 1999) e Eichinger, Rizzo e Sirotnik (1991, cit. por Morgado & Silva, 1999), no que se refere à variável género, concluíram que os docentes do sexo feminino apresentavam uma atitude mais positiva no que concerne à integração do que os professores do sexo masculino. Jamieson (1984, cit. por Morgado & Silva, 1999), Berryman (1989, cit. por Morgado & Silva, 1999) e Leyser e colaboradores (1994, cit. por Morgado & Silva, 1999) não encontraram estas diferenças.

Num estudo para perceber quais as atitudes dos docentes do 2º e 3º ciclos face à integração de alunos com necessidades educativas especiais, Aguiar (2000), observou que os professores mais novos e com menos anos de docência apresentam uma atitude mais positiva relativamente a esta problemática do que os professores com mais idade e com mais anos de carreira. Verificou também que os docentes com formação em Ensino Especial e os que já leccionaram em escolas com Serviço de Psicologia e Orientação apresentam também atitudes mais positivas. Ainda de acordo com os resultados obtidos neste estudo, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os docentes do sexo masculino e feminino e entre os professores das diferentes áreas de docência (i.e., ciências, letras e expressões) face à atitude que manifestam relativamente à integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

Para perceber se existem diferenças nas representações dos professores, de diferente género, habilitação, idade e área de docência, face à integração de crianças com necessidades educativas especiais, Quintas (1996) realizou um estudo a partir do

qual obteve os seguintes resultados: verificou que a variável género dos docentes tem um impacto significativo, uma vez que os professores do sexo feminino revelaram ter uma atitude mais positiva que os do sexo masculino; relativamente às habilitações dos professores verificou que esta variável não tinha impacto sobre o tipo de atitudes destes, concluindo que os docentes com formação em Ensino Especial não revelaram possuir uma atitude mais positiva que os restantes docentes; os professores mais jovens e com menos anos de docência apresentaram uma atitude mais positiva do que os professores mais velhos e com uma carreira mais longa; por último, observou-se que os docentes que leccionam disciplinas ligadas à área das ciências apresentam uma atitude mais negativa face à integração de alunos com necessidades educativas especiais, em oposição aos docentes que leccionam disciplinas ligadas às letras.

Sousa (2002) realizou um estudo, onde verificou que não existem diferenças significativas nas atitudes de professores face à integração escolar de alunos com necessidades educativas especiais, uma vez que, tanto os professores do ensino regular como os professores com funções nos apoios educativos apresentam atitudes favoráveis relativamente a esta problemática. No entanto, existem algumas diferenças nos padrões de respostas ao nível da atribuição do sucesso/insucesso entre os dois grupos de docentes: enquanto que os professores do ensino regular explicam o sucesso/insucesso educativo destas crianças através de aspectos ligados a práticas educativas, os professores com funções nos apoios educativos para além das práticas focam factores relacionados com o contexto familiar/social.

No estudo de Bender e colaboradores (1995, cit. por Morgado & Silva, 1999) as atitudes face à integração não estavam correlacionadas com a formação em educação especial. Leyser, Kapperman e Keller (1994, cit. por Morgado & Silva, 1999)

verificaram, pelo contrário, que os professores com uma formação em educação especial demonstraram ter atitudes mais favoráveis relativamente à integração de alunos com necessidades educativas especiais na classe regular.

Alguns estudos investigam os factores que mais influenciam as atitudes de crianças relativamente a colegas com necessidades educativas especiais e a sua integração e inclusão.

O estudo de Popp e Fu (1981, cit. por Stukat, 1993) mostrou que as crianças em idade pré-escolar tendiam a preferir pares normais como companheiros de brincadeiras do que crianças que apresentassem uma deficiência.

Num estudo conduzido por Rego (1998, cit. por Miguel, 2002) com crianças do 3º e 4º ano de escolaridade foram comparados grupos com e sem contacto escolar com crianças portadoras de deficiência (i.e., contacto próximo, moderado ou nulo). Os resultados demonstraram que o grupo que não mantinha qualquer contacto tem uma percepção mais negativa associada a preconceitos face à deficiência. No entanto, a generalidade dos resultados mostram a existência de atitudes positivas no que diz respeito ao total dos participantes.

Lima (2001) observou em dois grupos de alunos com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos de idade, um grupo com uma criança com deficiência auditiva integrada e um grupo onde a prática da integração não estava operacionalizada, a existência de atitudes moderadamente favoráveis no total de participantes, assim como verificou que o contacto parece fomentar atitudes mais favoráveis face à integração escolar da criança com deficiência auditiva. Observou ainda que quanto maior for o grau de deficiência, menos favoráveis são as atitudes.

Faria (1999, cit. por Campinas, 2002) realizou um estudo onde pretendia observar de que modo as atitudes das crianças em idade pré-escolar variam em função do referencial de atitude (i.e, tipo de deficiência física e/ou mental) e das características dos sujeitos (i.e., sexo e existência/inexistência de contacto escolar de crianças com deficiência). Os instrumentos utilizados foram uma fotografia da criança estímulo e uma história e ainda outro instrumento para aferir atitudes. Verificou-se não existirem diferenças significativas para a variável sexo e para a variável contacto escolar.

No estudo de Vayer e Rocin (1992, cit. por Campinas, 2002) sobre as atitudes das crianças face à deficiência foram utilizadas metodologias sociométricas. Estes autores concluíram que a deficiência não era encarada nem como factor de atracção nem como factor de repulsa. O que parecia verdadeiramente interessar, era a natureza das tarefas em que ambos os grupos de crianças estavam implicados, isto é, as competências que um determinado colega tinha para esta ou aquela actividade, sendo escolhido ou não em função dessas competências. Uma criança portadora de uma deficiência motora era convidada pelos colegas a participar em actividades em que permaneciam sentados, e já não o era quando as actividades implicavam movimento, particularmente nalguns jogos.

Harvey e Greenway (1984, cit. por Stukat, 1993) realizaram uma investigação onde compararam dois grupos de alunos com deficiência física (20 alunos no ensino regular e 13 no ensino especial) com um terceiro grupo de 18 crianças sem qualquer tipo de deficiência. Os resultados demonstraram que os dois grupos de alunos portadores de deficiência revelaram níveis de auto-conceito e de auto-estima mais baixos que o grupo de crianças sem deficiência.

A investigação de Thompson (1980, cit. por Stukat, 1993) demonstrou que as crianças com deficiência motora são menos envolvidas nas brincadeiras e nas redes sociais desenvolvidas no contexto escolar.

Miguel (2002) realizou um estudo com 142 crianças do 2º ciclo do Ensino Básico, onde pretendia averiguar quais as atitudes destas, face à integração de alunos com deficiência motora no ensino regular. Como variáveis independentes tinha o nível de contacto com estas crianças e o género. Utilizou como instrumento uma fotografia de uma criança com deficiência motora acompanhada de duas questões: “Se tivesses um colega na tua turma parecido com o que está na fotografia, como agirias com ele? E como falarias dele aos teus pais?” Como resultados, verificou-se que existe uma atitude positiva face à integração da criança com deficiência motora no ensino regular. Não se encontraram diferenças significativas entre os grupos com e sem contacto com estas crianças nem entre o género. Tanto os elementos do sexo feminino como o do sexo masculino mostraram relativa preocupação em acolher aquele que era “diferente” e manifestaram ter atitudes bastante assertivas para com o colega.

No 1º ciclo do Ensino Básico, o estudo de Goodman, Gotllieb e Harrison (1972, cit. por Lima, 2001) evidencia atitudes desfavoráveis face à integração escolar da criança com deficiência mental. O estudo tinha como objectivo avaliar o grau de aceitação social que os alunos evidenciavam face a três grupos de crianças: sem deficiência, com deficiência mental e integradas na rotina académica e com deficiência e não integradas na rotina académica, ou seja, frequentavam uma sala à parte. Como resultados verificou-se que as crianças com deficiência mental não eram bem aceites socialmente, uma vez que os participantes no estudo aceitaram em menor grau e



rejeitaram em maior grau as crianças com deficiência mental do que crianças sem deficiência.

Um estudo de Townsend e colaboradores (1993, cit. por Gonçalves, 1999), onde se procurava perceber as atitudes de 563 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 13 anos relativamente aos colegas com deficiência mental, mostra que as raparigas demonstram atitudes mais positivas face a crianças com dificuldades intelectuais do que os rapazes.

Campinas (2002) desenvolveu um estudo no qual pretendia averiguar quais as atitudes de 122 alunos do 2º ciclo face à integração de crianças com deficiência mental. Utilizou grupos com diferentes tipos de contacto com estas crianças (i.e., contacto directo, moderado e sem contacto) e verificou que o grupo com contacto moderado apresentou atitudes com uma tendência mais favorável relativamente à integração. Verificou ainda que em função do género não se registaram diferenças significativas, embora nalguns casos as raparigas tendessem a ter atitudes mais desfavoráveis.

Morgado e Félix (1998) realizaram um estudo que teve como finalidade caracterizar as representações sociais de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico face à integração escolar de crianças com deficiência mental. Para esta investigação utilizaram dois grupos de sujeitos, 10 no total e com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos, com diferentes níveis de contacto com alunos com esta deficiência. Foram realizadas entrevistas semi-directivas posteriormente submetidas a uma análise de conteúdo. No final não se registaram diferenças significativas entre os dois grupos de participantes, ou seja, os resultados indicaram que, tanto os alunos da turma integrada, como os da turma não integrada apresentavam uma atitude globalmente favorável relativamente à integração escolar de alunos com deficiência mental.

Gonçalves (1999) realizou um estudo para perceber as representações dos alunos face à integração escolar de crianças com deficiência mental. Esta investigação foi realizada com alunos do 8º e 9º anos de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos e com diferentes níveis de contacto com crianças com deficiência mental, ou seja, alunos de turmas regulares com uma criança com deficiência mental integrada e alunos de turmas regulares onde a prática de integração não estava operacionalizada. Observou que em ambos os grupos existia uma atitude globalmente favorável à integração dos alunos com deficiência mental na escola regular. No entanto registaram-se algumas diferenças interessantes em termos qualitativos. Estas diferenças tornam-se mais evidentes ao nível do relacionamento interpessoal, das vantagens atribuídas à escola especial e dos aspectos que facilitam a integração dos alunos com deficiência mental na escola regular, sobre os quais os alunos das turmas integradas demonstram ter representações, mais favoráveis, e de algum modo, mais estruturadas, comparativamente ao grupo de alunos das turmas não integradas.

Em síntese, podemos referir que existem diversos factores que podem influenciar as atitudes ou representações dos professores face à integração e inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares, nomeadamente, o nível de ensino que leccionam, a área de formação que possuem, a idade e o tempo de serviço ou anos de experiência no ensino especial, apesar dos estudos anteriormente descritos apresentarem resultados diferenciados.

Relativamente às investigações relacionadas com as atitudes e representações de alunos face à integração e inclusão de crianças com necessidades educativas especiais nas turmas regulares, podemos mencionar que os alunos do ensino pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico apresentam alguma rejeição no que diz respeito à interacção e ao

envolvimento nas brincadeiras, de crianças portadoras de deficiência. No que diz respeito às dificuldades motoras, estes alunos são menos envolvidos na interacção social com os colegas e são integrados nas actividades dependendo da natureza destas. No que se refere às dificuldades intelectuais podemos constatar que, na generalidade dos resultados obtidos, os alunos com contacto próximo e os do género feminino apresentam atitudes e representações mais favoráveis face à integração de colegas com esta problemática.

### **3. A Trissomia 21**

#### ***3.1. Definição do Conceito e Tipos de Trissomia 21***

A criança com Trissomia 21 é portadora de uma anomalia cromossômica que implica perturbações de várias ordens. A Trissomia 21 aparece por estarem presentes na célula 47 cromossomas em vez dos 46 que existem numa pessoa normal. Estes 46 cromossomas dividem-se em 23 pares: 22 pares formados por autossomas e um par de cromossomas sexuais. No momento da fecundação, os 46 cromossomas unem-se para a formação da nova célula, e a criança normal recebe 23 pares específicos de cromossomas, existindo em cada par, um cromossoma materno e um paterno. O óvulo fecundado com esta única célula cresce por divisão celular; os cromossomas idênticos separam-se no ponto de estrangulação, e cada um deles integra uma nova célula. Assim, as células formadas mantêm os 46 cromossomas de forma constante até à formação completa do embrião. Na criança com Trissomia 21, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomas: a presença de um cromossoma suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por isto que esta síndrome é denominada de Trissomia 21 (Bautista, 1993).

Esta anomalia pode ser originada por três factores diferentes, dando lugar aos três tipos de Trissomia 21:

- A trissomia homogénea (é o caso mais frequente): neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas está presente antes da fertilização; produz-se durante o desenvolvimento do óvulo ou do espermatozóide, ou na primeira divisão celular. Todas as células serão idênticas. Este tipo de trissomia aparece em 90 por cento dos casos.

- O mosaïcismo: neste caso, o erro de distribuição dos cromossomas produz-se na 2ª ou 3ª divisões celulares. As consequências deste acidente no desenvolvimento do embrião dependerão do momento em que se produzir a divisão defeituosa. Quanto mais tardia, menos células serão afectadas pela trissomia e vice-versa. A criança será portadora, no par 21, de células normais e trissómicas, ao mesmo tempo. A incidência da trissomia em mosaico é aproximadamente de 5 por cento.

- A translocação: os cromossomas mais frequentemente afectados por esta anomalia são os grupos 13-15 e 21-22. A translocação pode acontecer no momento da formação do espermatozóide ou do óvulo, ou ainda no momento em que se produz a divisão celular. Todas as células serão portadoras de trissomia, contendo um par de cromossomas que estará sempre ligado ao cromossoma de translocação. Neste caso, apenas poderá ser identificado através de uma análise cromossómica – o cariótipo – que é de especial importância porque, em um de cada três casos de trissomia por translocação, um dos pais é portador da mesma, aumentando assim a possibilidade de ter outro filho afectado. Assim, o pai ou a mãe são pessoas, física e intelectualmente normais, mas as suas células possuem apenas 45 cromossomas, equivalendo o cromossoma de translocação a dois cromossomas normais (Bautista, 1993).

As crianças portadoras de Trissomia 21 apresentam um atraso, tanto no desenvolvimento físico como mental. Estas crianças costumam ser sossegadas, raramente choram e têm os músculos um pouco flácidos. Apresentam uma cabeça pequena, a cara larga e achatada, o nariz curto, a língua grande e, geralmente proeminente. As orelhas são pequenas e a sua localização é baixa. As mãos são curtas e largas, com uma só prega na palma e os dedos são curtos (Bautista, 1993).

Seguidamente, abordaremos as práticas educacionais e as estratégias de inclusão que podem ser utilizadas para originar um melhor desenvolvimento de crianças portadoras de Trissomia 21.

### ***3.2. Práticas Educacionais e Inclusão da Criança com Trissomia 21***

De acordo com Lamb e colaboradores (1997, cit. por Davis, 2008), a Trissomia 21 é a anomalia cromossômica mais comum associada ao atraso mental. Apesar disso, subsistem ainda concepções errôneas e estereotipadas acerca do processo de desenvolvimento cognitivo dos portadores de Trissomia 21, que têm peso na definição de políticas e procedimentos ao nível da educação familiar e escolar e da reabilitação, pelo que, uma revisão acerca do tema se reveste de particular importância (Bissoto, 2005).

Dado que o número de portadores de Trissomia 21 tem tendência para aumentar, torna-se necessário melhorar a eficácia dos apoios proporcionados a estes indivíduos (Wishart, 2007). De acordo com este autor, os programas de intervenção precoce tornaram-se a norma e aposta-se mais na integração escolar e comunitária. No entanto, a integração no espaço físico não significa necessariamente inclusão e, por vezes, as intervenções não têm um carácter tão inclusivo quanto deveriam, devido precisamente a uma série de estereótipos em relação ao potencial de desenvolvimento dos portadores de Trissomia 21. Segundo o autor, os programas de intervenção precoce ainda proporcionam poucos benefícios consistentes em termos do desenvolvimento cognitivo, apesar de se verificarem resultados mais satisfatórios quando são colocados em prática programas mais adaptados às características individuais e centrados na família.

Defendendo também que a inclusão das crianças portadoras de deficiência é a tendência actual, Lizarazu (2003) enumera uma série de características que as crianças portadoras de Trissomia 21 têm em comum com todas as crianças.

Essas características são as seguintes:

- Leis de desenvolvimento comuns; igual natureza psicológica do processo educativo;
- A interacção como factor de desenvolvimento das funções psicológicas superiores;
- Cada função psicológica aparece primeiro como função colectiva e depois como função individual;
- A lei da compensação, aplicável a todas as crianças, onde o afecto é fundamental;
- As funções intelectuais são as mais educáveis e, muito embora a sua unidade, o desenvolvimento de cada uma compensa-se e redonda na outra e;
- A unidade existente entre intelecto e afecto, como um processo que sofre alterações.

Por outro lado, existem aspectos também comuns aos portadores de Trissomia 21. Buckley e Bird (1994, cit. por Bissoto, 2005) fazem o levantamento das características relevantes do desenvolvimento cognitivo e linguístico destas crianças até aos 5 anos de idade:

- Atraso no desenvolvimento da linguagem, menor reconhecimento das regras gramaticais e sintácticas da língua e dificuldades na produção da fala, o que conduz a um vocabulário mais reduzido. Este facto é sustentado pela descoberta de *deficits* ao nível da memória de curto prazo (Davis, 2008);
- Maior dificuldade para usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e relembrar informações;



- Menor capacidade de memória auditiva de curto-prazo, o que dificulta o acompanhamento de instruções faladas, especialmente se estas envolverem múltiplas informações ou ordens;

- Por apresentarem competências relacionadas com a memória visual superiores à memória auditiva, as crianças portadoras de Trissomia 21 beneficiarão se forem utilizados suportes visuais no ensino;

- É recomendável proporcionar oportunidades de mostrar que compreendem aquilo que foi dito/ensinado, mesmo através de respostas motoras, se a criança não for capaz de dar respostas orais.

Bower e Hayes (1994, cit. por Bissoto, 2005) referem que as dificuldades dos portadores de Trissomia 21 ao nível da memória auditiva têm repercussões na proficiência e desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva. Estes resultados têm importância para pais, educadores e investigadores na área da Trissomia 21.

Em relação à cognição matemática, Caycho e colaboradores (1991, cit. por Bissoto, 2005) concluem que são capazes de desenvolver princípios cognitivos de contagem, estando o nível de complexidade atingido nesta competência mais relacionado com os comportamentos envolvendo estes princípios que com limitações genéticas. Nye e colaboradores (1995, cit. por Bissoto, 2005) afirmam que as dificuldades nesta área se devem em parte a factores culturais, principalmente no modo como o conhecimento/raciocínio lógico-matemático é apresentado ao portador de Trissomia 21. Suportam estas conclusões na observação de que houve uma melhoria qualitativa nas competências lógico-matemáticas, quando comparados com os indivíduos com a mesma problemática e idade, uma década atrás, devendo-se esta à maior inclusão no sistema regular de ensino.

Quanto aos estilos de aprendizagem e motivação, Wishart (1996, 2001, cit. por Bissoto, 2005) sugere que se podem encontrar três características centrais nos processos espontâneos de aprendizagem:

- Um crescente uso de estratégias de “fuga” quando confrontadas com a aprendizagem de novas competências;
- Crescente relutância para tomar iniciativa em situações de aprendizagem;
- Grande dependência dos outros ou má utilização de competências sociais (birras, manifestações de afectividade exageradas, distração do grupo para outras coisas, etc.) quando as solicitações cognitivas são mais complexas.

De acordo com esta autora, estes comportamentos podem estar relacionados com más experiências de aprendizagem vividas por estas crianças ao longo da sua educação formal e informal. O acumular das tensões resultantes dessas experiências pode explicar a baixa motivação para se envolverem em novas aprendizagens de uma forma activa. Outra explicação pode vir do estereótipo de que estas crianças têm outras características que “compensam” como uma grande afectividade, docilidade de comportamento e felicidade, mas que baixa as expectativas de pais e professores em relação ao potencial de desenvolvimento cognitivo destas crianças e consequentemente da sua motivação para impulsionar as aprendizagens destas crianças.

Os métodos pedagógicos direccionados para os portadores de Trissomia 21 beneficiam das descobertas em relação ao desenvolvimento cognitivo. O atraso no desenvolvimento da linguagem verifica-se mais em relação à linguagem expressiva que em relação à linguagem receptiva (Abbeduto e colaboradores, 2003, cit. por Davis, 2008). Então, como anteriormente referido, o uso de suportes visuais facilita a aprendizagem das crianças portadoras de Trissomia 21. Foreman e Crews (1998, cit. por

Bissoto) afirmam que o uso combinado de sinais (imagens e gestos) associados à fala, na comunicação com crianças portadoras de Trissomia 21 que ainda não desenvolveram a fala, pode reduzir as dificuldades de comunicação destas crianças mais tarde. Partem do princípio de que estas crianças compreendem mais do que conseguem expressar e afirmam que as crianças que foram expostas a este método sentem níveis menores de frustração nas relações interpessoais e de aprendizagem uma vez que conseguem ser mais proficientes na expressão de desejos e pensamentos, existindo para além disso um enriquecimento da linguagem básica com outros conceitos.

Buckley e colaboradores (1993, cit. por Bissoto, 2005), que se centram na aprendizagem da leitura/escrita dos portadores de Trissomia 21, defendem que se forem tomados alguns cuidados quotidianos na interacção com estas crianças, o processo de aprendizagem pode ser potencializado. Entre estes cuidados está, por exemplo, o apoio em sinais/símbolos gráficos da fala, falar claramente – evitando o excesso de palavras mas narrando acções usando adjectivos e advérbios que ajudem à composição de um todo compreensivo mais amplo, proporcionando também “pistas” para facilitar a percepção dos códigos e padrões linguísticos usados no quotidiano na linguagem falada – e com a face voltada para a pessoa e dar tempo para processar a informação e comunicar-se satisfatoriamente.

No entanto, apesar de termos a deficiência mental como uma das características comuns aos portadores de Trissomia 21, o nível de desenvolvimento não é igual para todos. De acordo com Schwartzman (1999, cit. por Voivodic & Storer, 2002), a influenciar o desenvolvimento está, não só a anomalia cromossómica mas também outros aspectos do potencial genético e o importante papel do meio. Na mesma linha de pensamento, Melero (1999, cit. por Voivodic & Storer, 2002), afirma que o organismo é

mais que a carga genética, funciona como um todo, podendo compensar inclusivamente as dificuldades características da Trissomia 21 quando melhoram os contextos em que a pessoa vive (i.e., familiar, escolar, social). Assim, existindo características comuns aos portadores de Trissomia 21, existem variações quanto às competências cognitivas entre indivíduos pois estas estão relacionadas com o contexto sociocultural (Davis, 2008).

Neste ponto podemos afirmar que o ambiente familiar tem uma importância fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança, sendo que os primeiros anos de vida constituem um período crítico.

No caso das crianças com Trissomia 21, as relações precoces podem ficar comprometidas pelo impacto que a notícia do nascimento de uma criança portadora de deficiência pode ter na família. A mãe tende a experimentar dificuldades de ligação afectiva com a criança, o que pode afectar as possibilidades de desenvolvimento (Voivodic & Storer, 2002). Essas dificuldades por parte da família têm, em parte, origem na perda de sonhos e esperanças em relação à criança e ao processo de luto que se segue, mas também nas próprias características do bebé, que é menos interactivo e responde menos ao adulto, tendo um comportamento exploratório desorganizado e impulsivo (Voivodic & Storer, 2002).

Assim, atendendo às dificuldades iniciais da família, percebe-se melhor que a intervenção precoce é fundamental de maneira a ajudar os pais a superar o choque inicial, melhorando o nível de interacção familiar e providenciar à criança a estimulação sensorial adequada ao seu desenvolvimento e aos pais os meios para a proporcionar.

De acordo com Bautista (1993), a elaboração de um plano de intervenção deve ser precedida, em qualquer caso, por uma informação detalhada acerca da criança, em vários aspectos:

- Informação médica: doenças relevantes que teve, existência ou não de cardiopatias, problemas de visão ou audição, dificuldades respiratórias e outras perturbações associadas;

- Informação psicopedagógica: dados sobre o desenvolvimento, personalidade e aspectos cognitivos da criança;

- Informação familiar e social: nível sócio-cultural familiar e do meio em que vive, atitudes e implicações dos diferentes membros que o compõem, etc.

Para além das próprias diferenças individuais, existe uma série de condições derivadas das diferentes situações vivenciadas pela criança antes de iniciar o período escolar propriamente dito, que vão actuar, facilitando ou não, o êxito da integração na complexa dinâmica escolar. Encontramos um vasto leque de situações que vão desde a criança que recebeu uma estimulação precoce satisfatória até à que não recebeu nenhum tipo de atenção específica.

Segundo Bautista (1993), antes da sua entrada para o ensino pré-primário, a criança deverá ter possibilidade de adquirir os pré-requisitos mínimos de maturação nas seguintes áreas:

- Autonomia pessoal: cuidado de si mesmo, higiene pessoal, controlo de esfínteres, etc.;

- Supressão de hábitos mal adquiridos;

- Iniciação na aprendizagem de recursos de comunicação tanto a nível da compreensão como da expressão;

- Educação da motricidade e dos sentidos.

Estes requisitos não se podem atingir unicamente através de sessões individualizadas de estimulação precoce; requerem também a participação da criança em situações de interacção com as crianças normais (jardins de infância, aulas de estimulação sensorial, etc.), sendo fundamental a coordenação entre a elaboração e o seguimento do plano de intervenção.

Alguns estudos empíricos relacionados com as atitudes e representações de alunos face à integração e inclusão de crianças portadoras de Trissomia 21 na escola regular têm sido desenvolvidos, e apresentamos em seguida alguns deles.

Num estudo realizado com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico, Martins (2000, cit. por Campinas, 2002) concluiu, a partir dos resultados obtidos, que alunos “normais” de uma turma com uma criança com Trissomia 21 integrada apresentavam representações mais positivas relativamente à integração escolar dessas crianças do que alunos de turmas onde não existia nenhuma criança com essa deficiência.

O estudo feito por Matos (2000) com alunos do 1º ciclo do Ensino Básico tinha como finalidade verificar se existia uma influência do contacto escolar e género nas suas atitudes face à criança com Trissomia 21. Para isso, utilizou dois grupos de crianças: um grupo de alunos de turmas com uma criança com Trissomia 21 e um grupo de alunos provenientes de turmas incluídas em escolas sem qualquer criança com Trissomia 21. Os resultados demonstraram que o grupo sem contacto com qualquer criança com Trissomia 21 teve atitudes mais positivas relativamente ao outro grupo. No que se refere à variável género verificou-se que as raparigas demonstram atitudes mais positivas que os rapazes.

Miranda (2002) desenvolveu também uma investigação, com 42 alunos normais do 3º e 4º anos de escolaridade, dos quais 20 estavam numa turma integrada e 22 numa

turma não integrada, onde pretendia verificar as atitudes destes relativamente às crianças com Trissomia 21. No final os resultados mostraram que os dois grupos relatavam atitudes globalmente positivas face aos alunos com Trissomia 21, no entanto, estas tomavam valores mais altos na turma integrada em comparação com a turma não integrada.

Catalão (2002) efectuou uma investigação onde pretendia averiguar a influência do contacto escolar nas atitudes de crianças normais face à criança com Trissomia 21. Para isso, dividiu os participantes do estudo, alunos do 6º ano de escolaridade, em três grupos com diferentes níveis de contacto relativamente aos alunos com Trissomia 21: nulo, próximo e moderado. Como resultados da investigação verificou que o grupo com contacto próximo apresentou atitudes globalmente mais favoráveis do que os outros dois grupos.

Pereira (2003) realizou um estudo com 60 alunos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos para verificar as atitudes desses alunos face à integração de crianças com Trissomia 21. Para esse efeito utilizou dois grupos: um grupo de alunos de turmas onde estavam inseridas crianças com Trissomia 21 e um grupo de alunos de turmas onde não estavam integradas estas crianças. Verificou-se então como resultados que o grupo de alunos com contacto próximo com crianças com Trissomia 21 manifestava uma atitude mais positiva relativamente à integração destas crianças no meio escolar do que o outro grupo.

Para sintetizar, as conclusões obtidas nestes estudos demonstram que, tanto no 1º como no 2º ciclo do ensino básico, os alunos provenientes de turmas onde a colocação de crianças com Trissomia 21 está operacionalizada, apresentam atitudes mais favoráveis face à integração escolar destas na escola regular.

Após, esta abordagem, apresentamos o estudo empírico que se desenvolveu e que se prendeu com a investigação das atitudes de alunos do ensino regular face à inclusão escolar da criança com Trissomia 21, e com o facto de se pretender verificar até que ponto o ano de escolaridade e o contacto com alunos com esta problemática se traduz em atitudes mais ou menos favoráveis.



# **III. METODOLOGIA**

Tendo em conta a anterior abordagem teórica e os estudos empíricos apresentados, coloca-se a questão de saber se o ano de escolaridade e o contacto escolar são factores que influenciam as atitudes dos alunos relativamente às crianças com necessidades educativas especiais, e neste caso específico, com Trissomia 21.

De acordo com Rodrigues (1988), o originar de relações de amizade e conflito em todas as situações de interacção tem na sua base as atitudes que se constroem acerca de diferentes intervenientes. Assim, sendo o espaço escolar propício a este tipo de relações, é também nele que se vão construindo as atitudes relativamente a diversos aspectos, nomeadamente no que se refere a relacionar-se com um colega “diferente” de todos os outros.

É nesta perspectiva que se salienta a importância da investigação das atitudes face a crianças com Trissomia 21, para a qual colocamos o problema, as hipóteses e as variáveis em estudo.

## **1. Problemática**

O objectivo deste estudo é saber se o ano de escolaridade e o contacto escolar são factores que influenciam as atitudes dos alunos face aos colegas com Trissomia 21. Assim, o problema de investigação consiste em saber se as atitudes dos alunos de um nível de escolaridade mais elevado (do 6º ano de escolaridade) são diferentes das atitudes dos alunos de um nível de escolaridade inferior (do 3º ano de escolaridade); e se as atitudes dos alunos que frequentam uma turma com contacto próximo com

crianças com esta problemática diferem relativamente às atitudes dos alunos de uma turma com contacto nulo.

## **1.1. Hipóteses**

Vários estudos têm sido desenvolvidos para avaliar as atitudes e representações de alunos face à integração e inclusão escolar de crianças com diferentes tipos de necessidades educativas especiais. No entanto, quando se trata de comparar as atitudes de alunos de diferentes anos de escolaridade o número de investigações diminui.

Assim, no que diz respeito aos estudos das atitudes de alunos relativamente ao ano de escolaridade tomamos por base as investigações de Goodman, Gotllieb e Harrison (1972, cit. por Lima, 2001) onde se verifica que alunos do 1º ciclo do Ensino Básico demonstram ter atitudes desfavoráveis face à integração escolar de crianças com deficiência mental, e os estudos de Gonçalves (1999) e de Morgado e Félix (1998) onde se observa que alunos do 3º ciclo do Ensino Básico apresentam uma atitude globalmente favorável à integração destes alunos na escola regular.

As investigações de Martins (2000, cit. por Campinas, 2002), Miranda (2000), Catalão (2002) e Pereira (2003) demonstram, por sua vez, que os alunos de turmas onde existe uma criança com Trissomia 21 integrada, apresentam atitudes mais positivas face à integração escolar destas, do que crianças provenientes de turmas onde a integração não está operacionalizada.

De acordo com as conclusões destes estudos, podem-se definir as seguintes hipóteses:

- ▶ O contacto escolar próximo com crianças com Trissomia 21 influencia o desenvolvimento de atitudes mais positivas das crianças ditas normais face à inclusão de um colega com esta problemática, quando comparado com as atitudes de alunos com contacto nulo com estas crianças.
- ▶ O ano de escolaridade tem influência nas atitudes desenvolvidas pelos alunos face à inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, assim esperamos que os alunos de um nível escolar superior (6º ano) desenvolvam atitudes mais positivas do que os alunos de um nível de escolaridade inferior (3º ano).

## ***1.2. Variáveis***

De acordo com as hipóteses de investigação anteriormente delineadas, as variáveis do estudo são as seguintes:

**Variável Dependente:** As atitudes dos alunos face à inclusão escolar de crianças com Trissomia 21.

**Variável Independente:** O ano de escolaridade (3º e 6º ano); e

O grau de contacto dos alunos ditos normais de turmas integradas e não integradas com alunos com Trissomia 21 (contacto próximo e contacto nulo).

A investigação, sendo um processo rigoroso e sistemático de descrever e interpretar a realidade, exige-nos um conhecimento tão profundo quanto possível dos métodos e técnicas que a permitam desenvolver. Neste sentido, descrevemos seguidamente o modelo de investigação utilizado neste estudo empírico, assim como os participantes, instrumento utilizado e procedimentos adoptados para a recolha e análise dos dados.

## **2. Modelo de Investigação**

Este estudo insere-se no âmbito de um modelo de investigação qualitativo, modelo esse que trabalha com valores, crenças, representações, hábitos e opiniões. O modelo de investigação qualitativo centra-se na compreensão dos problemas, ou seja, tem como finalidade perceber o que está por detrás de determinados comportamentos, atitudes ou convicções (Fernandes, 1991).

Neste tipo de investigação, não se demonstra muita preocupação com a dimensão das amostras ou com a generalização dos resultados. Também não se coloca o problema da validade e da fiabilidade dos instrumentos. Uma das vantagens deste modelo de investigação relaciona-se com a possibilidade de originar boas hipóteses de investigação, devido à utilização de técnicas, como as entrevistas detalhadas, observações minuciosas e prolongadas das actividades e comportamentos dos participantes, assim como a análise de textos escritos (Fernandes, 1991).

Este tipo de investigação é indutivo e descritivo, na medida em que o investigador desenvolve conceitos e ideias a partir de padrões encontrados nos dados. O

modelo qualitativo traduz especificidades e características do grupo estudado. Emprega na sua generalidade, procedimentos interpretativos, privilegiando a análise de conteúdo (Bogdan & Biklen, 1994).

Através deste modelo de investigação o investigador trabalha com a subjectividade. A questão da objectividade é, na opinião de muitos autores, o problema da investigação qualitativa, representando uma das suas principais limitações. Inevitavelmente, a percepção que um individuo tem de um determinado facto é fortemente influenciada ou distorcida pelas suas convicções ou até pelos seus interesses. Um outro aspecto relativamente à objectividade deste tipo de investigação, pode prender-se com a pouca experiência, a falta de conhecimentos ou de sensibilidade do investigador. O envolvimento do investigador com os participantes, pode também constituir um problema, na medida em que os sujeitos se podem aperceber de qual o comportamento que o investigador espera que estes apresentem, podendo utilizar estratégias que conduzam a tais comportamentos, o que inviabiliza seriamente os resultados do estudo (Fernandes, 1991).

### **3. Participantes**

Para a realização desta investigação foram abordadas escolas dos 1º e 2º ciclos do ensino básico do concelho de Alcácer do Sal, uma cidade pertencente ao distrito de Setúbal, da região do Alentejo Litoral. É uma localidade que, no entanto, não deixa de possuir características de interioridade, por exemplo, no que respeita à fraca densidade

populacional e desertificação humana, à população cada vez mais envelhecida, à grande polarização da sede concelhia e ao predomínio de actividades do sector primário.

Tendo sido encontradas duas turmas, uma do 3º e outra do 6º ano de escolaridade com um aluno com Trissomia 21 integrado, optou-se por escolher estas duas turmas para comparar resultados relativamente ao diferente nível de escolaridade. Estas escolas pertencem ao Agrupamento de Escolas de Alcácer do Sal. A escola de 1º ciclo, de onde é pertencente a turma de 3º ano, é a maior do concelho neste nível de escolaridade, com cerca de 189 alunos e 15 professores. A sua zona de influência abrange toda a baixa da cidade, os bairros limítrofes e algumas crianças residentes em montes isolados onde já não funcionam escolas do 1º ciclo. A turma do 6º ano pertence à Escola do Ensino Básico dos 2º e 3º ciclos, sendo a sede do Agrupamento e servindo cerca de 540 alunos provenientes de toda a cidade e aldeias do concelho.

Os restantes participantes no estudo foram seleccionados a partir de turmas sem contacto com crianças com Trissomia 21, do mesmo ano de escolaridade.

As duas turmas com contacto nulo pertenciam a uma escola de 1º ciclo onde a prática de integração de alunos com Trissomia 21 não estava operacionalizada e à escola sede do Agrupamento, por ser a única com este nível de escolaridade. A sua selecção para a participação no estudo foi por conveniência, de acordo com a disponibilidade dos professores para retirar os alunos da sala de aula. A escola de 1º ciclo fica localizada a três quilómetros da sede de concelho, Alcácer do Sal, e recebe alunos de vários bairros da periferia da cidade.

Todas as turmas, com contacto próximo e com contacto nulo, eram constituídas por alunos de ambos os géneros, sendo as do 3º ano compostas por alunos com idades

compreendidas entre os 7 e os 9 anos e as do 6º por alunos com idades entre os 10 e os 12 anos.

Como se pode verificar, o número total de participantes é de 40 alunos distribuídos por 4 grupos:

**QUADRO 1:** Número de participantes no estudo

	<b>Grupo com contacto próximo</b>	<b>Grupo com contacto nulo</b>	Total
<b>3º Ano de Escolaridade</b>	10	10	20
<b>6º Ano de Escolaridade</b>	10	10	20
Total	20	20	40

O número total de participantes no estudo, distribui-se então por:

- a) Um grupo constituído por 10 alunos do 3º ano de escolaridade de uma turma com contacto próximo com uma criança com Trissomia 21;
- b) Um grupo composto por 10 alunos do 3º ano de escolaridade a frequentar uma turma sem contacto com alunos com esta problemática;
- c) Um grupo de 10 alunos do 6º ano de escolaridade de uma turma com contacto próximo com um colega com Trissomia 21; e
- d) Um grupo com 10 alunos do 6º ano de escolaridade que frequentavam uma turma com contacto nulo com esta problemática.

A turma com contacto próximo do 3º ano de escolaridade era composta por 17 alunos, um dos quais com Trissomia 21, do género masculino e com 9 anos de idade. A



selecção dos 10 participantes foi feita de acordo com a idade dos mesmos, ou seja, foram escolhidos os mais novos para que a idade não se aproximasse da idade dos participantes do 6º ano de escolaridade.

A turma do 6º ano com contacto próximo era constituída por 19 alunos, onde um dos quais apresentava Trissomia 21, sendo do género feminino e com 12 anos de idade. Os 10 participantes no estudo foram seleccionados aleatoriamente, através de sorteio.

A turma do 3º ano de escolaridade, onde a inclusão de alunos com Trissomia 21 não estava operacionalizada era constituída por 20 alunos, dos quais 10 foram excluídos, uma vez que foram seleccionados os mais novos.

A turma com contacto nulo do 6º ano de escolaridade tinha 22 alunos. Os 10 participantes do estudo foram seleccionados aleatoriamente, através de sorteio.

## **4. Instrumento**

O instrumento utilizado para a recolha de dados neste estudo foi a entrevista semi-directiva.

Na entrevista semi-directiva o entrevistador mantém o controle no decurso de todo o processo e tem como referência um quadro pré-estabelecido. O entrevistador conhece os temas a abordar, no entanto, a forma e a ordem pela qual os coloca são deixados ao seu critério, sendo somente necessário orientar o início da entrevista (Ghiglione & Matalon, 1993).

Segundo Ghiglione e Matalon (1993), a entrevista não é mais do que um encontro entre pessoas que ocorre em determinado contexto e em determinada situação social.

O primeiro conceito de entrevista foi definido por Bingham e Moore (1924, cit. por Ghiglione & Matalon, 1993) e segundo estes, é uma conversa com um objectivo. Esta definição oferece um carácter suficientemente amplo à entrevista, para que, através da qual, se possa incluir uma grande variedade de temas.

A entrevista é um instrumento que permite obter um vasto número de informações e dados comparáveis entre os participantes. No entanto, é necessário ter em conta uma série de factores que podem influenciar os resultados aquando da sua aplicação. Estes factores podem estar relacionados com as características psicológicas, cognitivas e sociais do entrevistado, com factores condicionantes inerentes ao entrevistador e com características do contexto onde se realiza a entrevista. Para além disto, a linguagem utilizada deve ser alvo de algum cuidado, ou seja, deve ser o mais acessível possível, o tema deve ser estimulante para o entrevistado e a informação recolhida deve ser a mais alargada possível (Ghiglione & Matalon, 1993).

De acordo com Ghiglione e Matalon (1993), podem-se distinguir nas entrevistas livres dois tipos de categorias: categorias de ordem cognitiva e categorias de ordem afectiva. Nas primeiras podem estar presentes, a forma como um sujeito designa as representações de uma dada situação e as normas em função das quais reage, assim como o tipo de conceitos e a linguagem que utiliza. Nas categorias de ordem afectiva estão patentes temas como o estudo das atitudes dos indivíduos, com a finalidade de se aceder à sua vivência.

Para elaborar as entrevistas deste estudo empírico, construiu-se um guião (Anexo A) com diversas questões que remetem para diferentes áreas, e que em princípio, mostrarão de que forma os alunos percebem a inclusão escolar de crianças com Trissomia 21.

A partir das questões do guião da entrevista semi-directiva podem-se identificar oito temas com os respectivos objectivos:

**QUADRO 2:** Temas presentes no guião da entrevista semi-directiva e os respectivos objectivos.

<b>TEMAS DA ENTREVISTA</b>	<b>QUESTÕES DA ENTREVISTA</b>	<b>OBJECTIVOS DAS QUESTÕES</b>
Colocação Educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ O que achas de estes alunos frequentarem a mesma escola que os outros alunos?</li> <li>▪ Seria melhor para eles frequentarem uma escola especial ou uma escola normal?</li> <li>▪ O facto de estes alunos frequentarem a mesma escola que tu será positivo ou negativo?</li> </ul>	Exploração das opiniões dos alunos da frequência na escola regular e na escola especial de crianças com Trissomia 21.
Relacionamento	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Como é que tu, os teus colegas e os professores o vêem e se relacionam com ele?</li> <li>▪ O que podem fazer para o ajudar?</li> </ul>	Exploração das opiniões dos alunos face ao desenvolvimento de relações interpessoais da criança com Trissomia 21 na sua turma e escola.
Vantagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ É bom para ti e para os teus colegas terem este aluno a frequentar a vossa turma?</li> </ul>	Exploração da opinião dos alunos acerca das vantagens para a turma que advêm da inclusão de uma criança com Trissomia 21.

Dificuldades	▪ Quais as maiores dificuldades que estes alunos enfrentam numa escola normal?	Exploração da opinião dos alunos face aos obstáculos que as crianças com Trissomia 21 enfrentam na escola regular.
Sugestões	▪ Que sugestões darias a uma escola normal para facilitar a sua inclusão?	Identificação do conhecimento dos alunos relativamente às mudanças para facilitar a inclusão escolar.
Descrição	▪ Como descreverias a alguém este aluno?	Exploração da opinião dos alunos face à problemática de um colega com Trissomia 21.
Futuro	▪ Como imaginas a vida futura desta pessoa em relação a empregar-se, casar-se, ter filhos...?	Exploração das expectativas dos alunos relativamente ao futuro pessoal e profissional de uma pessoa com Trissomia 21.
Causas	▪ Porque é uma pessoa pode ter este problema?	Identificação do conhecimento dos alunos face às causas que originam a Trissomia 21.

Antes da aplicação da entrevista foi realizado um pré-teste, onde foram feitas entrevistas de carácter exploratório, com a finalidade de testar a funcionalidade do instrumento de recolha de dados. As entrevistas de pré-teste foram aplicadas a quatro participantes, dois alunos de uma turma do 3º ano de escolaridade e dois alunos de uma turma do 6º ano de escolaridade, cujos professores e directores de turma mostraram disponibilidade para participar no estudo e retirar os alunos da sala de aula. A selecção destes participantes foi realizada através de um sorteio.

Após esta primeira fase, as alterações realizadas foram apenas no modo de colocar as questões da entrevista, ou seja, tentámos simplificar a linguagem utilizada.

No início da entrevista foram mostradas ao aluno, duas fotografias de duas crianças com Trissomia 21 (Anexo A), para que percebessem a problemática de que estávamos a falar. Estas fotografias representam uma criança do género masculino e outra do género feminino, com idades aproximadas à dos participantes no estudo, relativamente ao grupo mais jovem.

## **5. Procedimentos**

Para iniciar este trabalho foi pedida a autorização às escolas para aceder às turmas, onde foi estabelecido o contacto com os respectivos professores e directores de turma, no caso dos grupos do 6º ano de escolaridade. As turmas com contacto nulo foram seleccionadas por conveniência, ou seja, foram as turmas onde os professores se mostraram disponíveis para que as entrevistas se realizassem durante o tempo das suas aulas, e as turmas com contacto próximo foram escolhidas por serem as únicas com alunos com Trissomia 21 incluídos. Após esta selecção marcaram-se com os professores e directores de turma, os dias e horas em que se poderia fazer a recolha de dados através das entrevistas.

No dia da recolha de dados explicou-se aos participantes qual o objectivo deste estudo, que consistia em saber qual a opinião dos alunos acerca da inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, tendo sido pedida a colaboração de alguns elementos da turma.

Antes de iniciar a aplicação individual das entrevistas foi dada aos alunos uma breve explicação de que não existiam respostas certas ou erradas, visto que se pretendia

saber apenas a sua opinião pessoal referente ao assunto a abordar. Foram também mostradas aos participantes duas fotografias de crianças com Trissomia 21 e foi referido que aquelas crianças eram portadoras de uma problemática e que era sobre essa problemática que iríamos falar de seguida, e não daquelas crianças em particular.

Após estes esclarecimentos pediu-se autorização para gravar a entrevista através de um microgravador, e que durante a entrevista não iria ser referido o nome do entrevistado. Em seguida procedeu-se à aplicação da entrevista.

Depois de realizada a recolha dos dados as entrevistas foram transcritas, sem haver identificação dos sujeitos participantes. Após esta transcrição, estabeleceram-se temas, categorias e subcategorias, onde as respostas dos sujeitos foram inseridas em mais do que uma categoria.

## **6. Tratamento dos Dados**

A análise de conteúdo é a técnica de tratamento de informação utilizada nesta investigação para analisar os resultados obtidos.

Segundo Krippenford (1980, cit. por Vala, 1986) a análise de conteúdo é uma técnica de investigação com o objectivo de realizar inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto.

Berelson (1952, cit. por Vala, 1986) refere por seu lado, que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação, que consiste em descrever objectiva, sistemática e quantitativamente o conteúdo manifesto da comunicação.

Através desta técnica pode-se perspectivar todo um conjunto de procedimentos utilizados com o objectivo de especificar referentes, atitudes ou temas abrangidos numa mensagem ou num documento, sendo preciso para tal, calcular a sua frequência relativa (Stone, 1964, cit. por Ghiglione & Matalon, 1993).

Para pôr em prática esta técnica da análise de conteúdo, começou-se por comparar as diferentes entrevistas realizadas definindo-se posteriormente, as diferenças e semelhanças a serem interpretadas para se poderem caracterizar (Henry & Moscovici, 1968, cit. por Ghiglione & Matalon, 1993), uma vez que não tínhamos à partida nenhum quadro de análise a seguir.

Seguidamente surge a codificação das entrevistas através da categorização. A constituição das categorias, segundo Ghiglione e Matalon (1993), deve respeitar três critérios: objectividade, sistematicidade e generalidade, ou seja, as categorias não devem ser entendidas por outros com ambiguidade e quando são constituídas para uma determinada sub-população devem ser aplicadas de igual modo à população.

A categorização é assim, um processo indispensável para o sucesso metodológico de uma investigação, isto porque, por um lado, as categorias uma vez bem delineadas e claramente formuladas darão resposta ao problema de investigação (Berelson, 1952, cit. por Ghiglione & Matalon, 1993), e por outro, o rigor subjacente à constituição das categorias dará credibilidade, fidelidade e validade positivas ao instrumento (Ghiglione & Matalon, 1993).

As categorias e subcategorias foram constituídas e agrupadas em temas, como se verifica nas grelhas de análise das entrevistas semi-directivas:

**QUADRO 3:** Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Colocação Educativa”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
A – Colocação na Escola Regular	A1 – Positiva	“Acho que é sempre positivo”
	A2 – Negativa	“É uma experiência negativa”
	A3 – Tem aspectos positivos e aspectos negativos	“Pode ser bom mas às vezes também é negativo”
B – Opinião Positiva face à Colocação na Escola Regular	B1 – Igualdade de direitos	“Eles têm os mesmos direitos que os outros”
	B2 – Condições da escola	“A escola é que tem que ter condições para os receber”
	B3 – Superam a discriminação/diferença	“Para não se sentirem discriminados”
	B4 – Relacionamento Interpessoal	“Porque assim estão com outras pessoas normais e sentem-se como elas, sentem-se melhor”
	B5 – Apoio dos colegas	“Os colegas ajudam-no”
	B6 – Maior evolução na aprendizagem	“Aprendem mais coisas”
C – Opinião negativa face à Colocação na Escola Regular	C1 – Professor não dá atenção aos outros alunos	“O professor dá-lhe atenção e não dá aos outros alunos”
	C2 – Alvo de gozo/humilhação	“Gozam com eles por serem assim”
	C3 – Falta de recursos	“A escola não tem as condições que eles precisam”
	C4 – Vergonha/dificuldade por parte dos outros alunos em conviver com eles	“Os colegas podem ter vergonha ou não saber lidar com eles”
	C5 – Sentem-se discriminados/inferiores	“Sentem-se mal porque os outros aprendem e eles não”
D – Opinião acerca da Escola Especial	D1 – Recebem mais atenção	“Têm mais atenção”
	D2 – Apoio Específico	“Têm apoio especial para eles”



	D3 – Mais/melhores recursos	“A escola tem mais condições que eles precisam”
	D4 – Relacionamento interpessoal	“Estão com pessoas que têm o mesmo problema”
	D5 – Não se sentem diferentes/discriminados	“Não se sentem diferentes dos outros”
	D6 – Não são alvo de gozo/humilhação	“Ninguém goza com eles”
	D7 – Forma de exclusão	“Ficam um pouco excluídos da sociedade”
	D8 – Mau ambiente	“O ambiente não deve ser muito bom”
E – Direito de opção do próprio		“Quem devia decidir era ele”

**QUADRO 4:** Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Relacionamento”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
F – Boa Relação		“Relacionamo-nos bem”
G – Fazê-lo sentir-se igual aos outros		“Fazer com que se sinta igual a nós”
H – Aceitar a diferença		“Aceitá-lo como ele é”
I – Não gozar/discriminar		“Não gozar com ele”
J – Amizade/apoio		“Sermos amigos dele e apoiá-lo”
K – Ajuda	K1 – Superar limitações	“Ajudá-lo a encontrar as salas ou a comprar a senha da cantina”
	K2 – Trabalhos escolares	“Se tem dificuldades nos trabalhos ajudá-lo”
L – Atenção		“Dar-lhe atenção”

**QUADRO 5:** Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Vantagens”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>SUBCATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
M – Para os outros alunos	M1 – Aprender a lidar	“Aprendemos a lidar com uma pessoa diferente”
	M2 - Sensibilidade	“Ficamos sensibilizados para este tipo de problema”
	M3 – Ambiente na turma	“Não discutimos tanto uns com os outros”
N – Reciprocidade na adaptação	N1 – Partilha de experiências	“Sabemos como é a experiência dele e ele a nossa”
	N2 – Amizade	“Ganhamos um amigo”
O – Não há vantagens		“Acho que não ganhamos nada, é igual”

**QUADRO 6:** Categorias e subcategorias referentes ao Tema “Dificuldades”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
P – Aprendizagem	“Não conseguem aprender tão facilmente”
Q – Discriminação/gozo	“Ficarem de parte”
R – Integração/Relacionamento	“É difícil relacionarem-se com os outros alunos”
S – Actividades físicas	“Não conseguem fazer actividades desportivas por serem gordinhos”
T – Materiais necessários	“Não têm materiais de que precisam”

**QUADRO 7:** Categorias referentes ao Tema “Sugestões”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
U – Diminuição do número de alunos na turma	“Não ter tantos alunos na turma onde ele está”
V – Acompanhamento especializado	“Terem um professor especial para eles”
W – Equipamentos adequados	“Terem materiais de que necessitam”
X – Sensibilização	“Fazer campanhas de sensibilização”
Y – Diminuir a discriminação	“Não fazer com que se sintam à parte”

**QUADRO 8:** Categorias referentes ao Tema “Descrição”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
Z – Características da personalidade	“Dizia como era o feitio dele, simpático”
AA – Diferente	“É uma pessoa diferente”
AB – Incapacidade	“Não é inteligente”
AC – Pessoa normal com dificuldades	“É normal mas com dificuldades”
AD – Características físicas	“Dizia que era alto, moreno”
AE – Nome	“O nome dele”
AF – Amigo	“ É nosso amigo”

**QUADRO 9:** Categorias referentes ao Tema “Futuro”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
AG – Profissões onde a deficiência não interfere	“Trabalha num sítio onde pode e consegue fazer as coisas”
AH – Dificuldades	“Acho que é muito difícil”
AI – Preconceito na profissão	“Há pessoas que não gostam de trabalhar com deficientes”
AJ – Casar com alguém que goste dele	“Pode casar com alguém que goste dele”
AK – Normal com algumas limitações	“Acho que é como os outros, só com mais dificuldades”
AL – Desconhecimento	“Não sei como é o futuro deles”

**QUADRO 10:** Categorias referentes ao Tema “Causas”

<b>CATEGORIAS</b>	<b>EXEMPLOS</b>
AM – Acidente	“Pode ter tido um acidente”
AN – Nascimento	“Se calhar já nasceu assim”
AO – Doença	“Teve problemas de saúde”
AP – Desconhecimento	“Não sei”

A análise das entrevistas foi realizada através da aplicação da unidade de numeração aritmética (Ghiglione & Matalon, 1993), uma vez que foi contabilizado o número de vezes que apareceu um dado conteúdo nas diversas categorias e subcategorias. Quanto mais importante for um conceito para o indivíduo, mais ele o exprime, assumindo que existe em concordância um dado comportamento ou atitude relativamente ao mesmo (Ghiglione & Matalon, 1993), ou seja, quanto mais significativo para o sujeito for um determinado conteúdo, maior será a frequência com que este o menciona.

Os resultados originados a partir das grelhas de análise acima apresentadas foram submetidos a uma análise estatística descritiva, através da análise das frequências e respectivas percentagens dos inquiridos que referiram, pelo menos uma vez, cada categoria ou subcategoria. De acordo com Reis (1998), neste tipo de análise é imediata a construção de um quadro com frequências, visto que a cada subcategoria corresponde um dado número de ocorrências.

Seguidamente, através do programa de análise estatística “Statística”, foram aplicados testes não-paramétricos de Fisher, para verificarmos se existiam diferenças significativas entre as categorias, considerando o nível de significância de 0,05, ou seja,

aceita-se a hipótese nula ( $H_0$ ), que corresponde à independência das variáveis, quando o seu valor é  $\geq 5\%$  e rejeita-se se esse valor for inferior.

O teste de Fisher é um teste não paramétrico potente quando se pretende comparar duas amostras independentes de pequena dimensão quanto a uma variável nominal dicotómica (Maroco, 2007). Esta metodologia é a mais adequada para comparar as diferenças significativas que existam, relativamente às atitudes (variável dependente qualitativa nominal) entre os dois grupos de sujeitos (com contacto próximo e com contacto nulo) nos dois anos de escolaridade (3º e 6º).

Apresentaremos em seguida os resultados obtidos através da recolha de dados, fazendo a sua análise.

## **V. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Para apresentar e analisar os resultados obtidos nas entrevistas semi-directivas procedeu-se à construção de tabelas de frequências e respectivas percentagens.

É importante voltar a referir que os inquiridos mencionaram no mínimo uma vez cada categoria ou subcategoria dos temas da entrevista, assim como se quantificou o número de indivíduos que deu determinada resposta em cada um dos grupos dos dois anos de escolaridade (Grupo 1: Grupo com contacto próximo; Grupo 2: Grupo com contacto nulo), podendo os inquiridos responder em mais do que uma categoria ou subcategoria para cada tema.

O Tema “Colocação Educativa” refere-se à opinião que os alunos expressam acerca da frequência na escola regular ou escola especial das crianças com Trissomia 21. Da categoria “Colocação na escola regular”, constam as subcategorias “a colocação na escola regular é positiva”, “a colocação é negativa” e “a colocação na escola regular tem aspectos positivos e negativos”. As respostas dos alunos incluídas na categoria “Opinião positiva face à colocação de alunos com Trissomia 21 na escola regular” podem ser expressas nas subcategorias “igualdade de direitos por parte de todos os alunos”; “a escola regular apresenta melhores condições”; “na escola regular superam a discriminação e a diferença”; “têm vantagens ao nível do relacionamento interpessoal”; “têm apoio e ajuda dos outros colegas”; e “desenvolvem melhor a sua aprendizagem”. Relativamente à categoria “Opinião negativa face à colocação de crianças com Trissomia 21 na escola regular”, os alunos deram respostas que se podem incluir nas subcategorias que se referem ao facto do professor dispensar pouca atenção aos outros alunos; as crianças com Trissomia 21 serem alvo de gozo e humilhação; existirem poucos recursos para estes alunos; haver alguma vergonha ou dificuldade por parte dos

outros alunos em lidar com estes colegas; e ao facto destes alunos se sentirem discriminados ou inferiores. Na categoria “Opinião acerca da escola especial”, os participantes no estudo referiram que os alunos com Trissomia 21 recebem nesta escola mais atenção; apoio específico; têm mais e melhores recursos; têm vantagens no relacionamento interpessoal; não se sentem discriminados; não são alvo de gozo ou humilhação; estarem numa escola especial é uma forma de exclusão; e que nesta escola existe um mau ambiente. Os alunos que responderam que devem ser os próprios a decidir qual a escola que querem frequentar têm as suas respostas incluídas na categoria “Direito de opção do próprio”.

**QUADRO 11:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Colocação Educativa”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
		n = 10		n = 10	
		Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
A – Colocação na Escola Regular	A1 – Positiva	5	50	2	20
	A2 – Negativa	0	0	2	20
	A3 – Tem aspectos positivos e aspectos negativos	5	50	6	60
B – Opinião Positiva face à Colocação na Escola Regular	B1 – Igualdade de direitos	3	30	6	60
	B2 – Condições da escola	2	20	2	20
	B3 – Superam a discriminação/diferença	9	90	1	10
	B4 – Relacionamento Interpessoal	3	30	4	40
	B5 – Apoio dos colegas	2	20	1	10
	B6 – Maior evolução na aprendizagem	1	10	0	0
C – Opinião negativa face à Colocação na Escola Regular	C1 – Professor não dá atenção aos outros alunos	0	0	0	0
	C2 – Alvo de gozo/humilhação	2	20	3	30
	C3 – Falta de recursos	2	20	1	10
	C4 – Vergonha/dificuldade por parte dos outros alunos em conviver com eles	0	0	3	30



	C5 – Sentem-se discriminados/inferiores	2	20	2	20
D – Opinião acerca da Escola Especial	D1 – Recebem mais atenção	0	0	1	10
	D2 – Apoio Especifico	2	20	1	10
	D3 – Mais/melhores recursos	5	50	4	40
	D4 – Relacionamento interpessoal	0	0	2	20
	D5 – Não se sentem diferentes/discriminados	0	0	0	0
	D6 – Não são alvo de gozo/humilhação	0	0	1	10
	D7 – Forma de exclusão	2	20	0	0
	D8 – Mau ambiente	0	0	2	20
E – Direito de opção do próprio		2	20	0	0

**Legenda:** N° Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
 % Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Na categoria “Colocação na escola regular”, 50% dos alunos do grupo com contacto próximo referiram que esta integração é positiva, e 50% afirma haver aspectos positivos e negativos. Na turma com contacto nulo 60% dos alunos respondem que existem aspectos positivos e negativos e 20% refere existirem somente aspectos negativos ou aspectos positivos na integração de crianças com Trissomia 21 na escola regular.

Na categoria “Opinião positiva face à colocação na escola regular”, 60% dos alunos do grupo com contacto nulo referem a igualdade de direitos como um aspecto positivo da integração e 30% dos alunos do grupo com contacto nulo responde da mesma forma.

Na subcategoria “superam a diferença e a discriminação” o grupo com contacto próximo tem 90% de sujeitos que dão esta resposta, para 10% no grupo com contacto nulo. Esta diferença verifica-se também nos dois anos de escolaridade,

tendo sido comprovada através da metodologia não paramétrica de Fisher, apontando para a existência de diferenças significativas ( $p=0,0268$ ;  $N=40$ ).

O relacionamento interpessoal também foi um dos aspectos positivos mais apontados, tanto no grupo com contacto próximo (30%), como no grupo com contacto nulo (40%).

Na categoria “Opinião negativa face à colocação na escola regular” verifica-se que 30% dos alunos do grupo com contacto nulo referiu a vergonha e a dificuldade em conviver com colegas com Trissomia 21 como um aspecto negativo, enquanto que no grupo com contacto próximo nenhum dos participantes deu esta resposta.

Os alunos do grupo com contacto próximo apontaram o facto de estes colegas serem alvo de gozo ou humilhação (20%), existir falta de recursos na escola regular (20%) e estes alunos sentirem-se inferiores ou discriminados (20%).

Para a categoria “Opinião acerca da escola especial”, os alunos do grupo com contacto próximo referiram em maior percentagem as subcategorias “mais e melhores recursos” (50%), “apoio específico” (20%) e “forma de exclusão” (20%), enquanto que o grupo com contacto nulo só teve em comum o facto de referir também a subcategoria “mais e melhores recursos” (40%), sendo os outros aspectos apontados, o relacionamento interpessoal (20%) e o “mau ambiente” (20%).

Verificou-se que 20% dos alunos do grupo com contacto próximo afirmaram que a escolha relativamente à frequência na escola regular ou escola especial deveria ser da autoria do próprio, enquanto que nenhum dos alunos do grupo com contacto nulo deu esta resposta.

**QUADRO 12:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Colocação Educativa”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
		n = 10		n = 10	
		Nº Suj	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
A – Integração na Escola Regular	A1 – Positiva	6	60	3	30
	A2 – Negativa	2	20	2	20
	A3 – Tem aspectos positivos e aspectos negativos	2	20	5	50
B – Opinião Positiva face à Integração na Escola Regular	B1 – Igualdade de direitos	5	50	3	30
	B2 – Condições da escola	1	10	3	30
	B3 – Superam a discriminação/diferença	3	30	4	40
	B4 – Relacionamento Interpessoal	4	40	3	30
	B5 – Apoio dos colegas	1	10	1	10
	B6 – Maior evolução na aprendizagem	3	30	1	10
C – Opinião negativa face à Integração na Escola Regular	C1 – Professor não dá atenção aos outros alunos	1	10	1	10
	C2 – Alvo de gozo/humilhação	1	10	2	20
	C3 – Falta de recursos	0	0	2	20
	C4 – Vergonha/dificuldade por parte dos outros alunos em conviver com eles	0	0	2	20
	C5 – Sentem-se discriminados/inferiores	0	0	0	0
D – Opinião acerca da Escola Especial	D1 – Recebem mais atenção	1	10	1	10
	D2 – Apoio Especifico	2	20	2	20
	D3 – Mais/melhores recursos	0	0	6	60
	D4 – Relacionamento interpessoal	0	0	2	20
	D5 – Não se sentem diferentes/discriminados	1	10	2	20
	D6 – Não são alvo de gozo/humilhação	0	0	1	10
	D7 – Forma de exclusão	0	0	0	0
	D8 – Mau ambiente	0	0	0	0
E – Direito de opção do próprio		0	0	2	20

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Tal como para o 3º ano de escolaridade, a maioria dos alunos da turma com contacto próximo revela que a colocação de crianças na escola regular é positiva (60%), enquanto que na turma com contacto nulo 50 % dos alunos responderam que existem aspectos positivos e negativos na colocação destas crianças na escola regular.

Relativamente aos aspectos positivos face a esta colocação no ensino regular, os alunos do grupo com contacto próximo referiram em maior percentagem a igualdade de direitos (50%), o relacionamento interpessoal (40%), a maior evolução na aprendizagem (30%), e o facto de superarem a discriminação e a diferença (30%). Esta última categoria foi referida pela maioria dos alunos do grupo com contacto próximo do 3º ano de escolaridade (90%). No grupo com contacto nulo, as opiniões dos alunos apontam para o facto de os alunos com Trissomia 21 terem vantagens no relacionamento interpessoal (30%), terem os mesmos direitos que os outros (30%) e superarem a discriminação e a diferença (40%). Apenas 10% dos alunos do grupo com contacto nulo do 3º ano de escolaridade referiu esta última categoria, tendo a “igualdade de direitos” a maior percentagem (60%).

Para a categoria “Opinião negativa face à colocação na escola regular”, a maior percentagem de respostas do grupo com contacto nulo reporta-se às subcategorias “alvo de humilhação e gozo” (20%), “falta de recursos” (20%) e “vergonha ou dificuldade em lidar com alunos com Trissomia 21” (20%), enquanto que no grupo com contacto próximo um ou nenhum aluno deu estas respostas.

Com a aplicação do teste não paramétrico de Fisher verifica-se a existência de diferenças significativas para a subcategoria “vergonha ou dificuldade por parte dos outros alunos em conviver com colegas com Trissomia 21” entre os grupos com contacto próximo e com contacto nulo dos dois anos de escolaridade ( $p=0,0236$ ;  $N=40$ ),

uma vez que nos grupos com contacto próximo do 3º e 6º anos de escolaridade nenhum dos alunos refere esta resposta a contrastar com os 30% e os 20% dos grupos com contacto nulo do 3º e 6º ano respectivamente.

Para a categoria “Opinião acerca da escola especial”, os alunos do grupo com contacto próximo referem em maior percentagem a subcategoria “apoio específico” (20%). O grupo com contacto nulo menciona as subcategorias “apoio específico” (20%), “relacionamento interpessoal” (20%), “não se sentem diferentes ou discriminados” (20%) e “mais e melhores recursos” (60%). Esta última subcategoria foi também a mais referida pelos alunos do grupo com contacto nulo do 3º ano de escolaridade (40%).

Ao contrário dos alunos do 3º ano de escolaridade, 20% dos alunos do 6º ano que responderam que o direito de opção de frequência escolar deve ser do próprio, pertenciam ao grupo com contacto nulo.

O Tema “Relacionamento” refere-se à opinião dos alunos acerca da integração de uma criança com Trissomia 21 na sua turma e na sua escola e no tipo de relação que mantêm com esta. Dentro deste tema as respostas dos alunos incluem-se nas categorias relativas ao facto de existir uma boa relação entre os alunos com e sem deficiência; de fazerem com que o aluno com deficiência se sinta igual aos outros; de aceitarem as suas diferenças; de não gozarem com ele ou discriminarem-no; de serem seus amigos e o apoiarem; de o ajudarem a superar as suas limitações e nos trabalhos escolares; e de lhe darem atenção.

**QUADRO 13:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Relacionamento”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
		n = 10		n = 10	
		Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
F – Boa Relação		8	80	2	20
G – Fazê-lo sentir-se igual aos outros		7	70	1	10
H – Aceitar a diferença		0	0	1	10
I – Não gozar/discriminar		3	30	0	0
J – Amizade/apoio		2	20	4	40
K – Ajuda	K1 – Superar limitações	4	40	7	70
	K2 – Trabalhos escolares	2	20	4	40
L - Atenção		6	60	1	10

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

No tema “Relacionamento” verificou-se algumas diferenças na opinião dos alunos. Enquanto que 80% dos alunos do grupo com contacto próximo referem existir uma boa relação entre estes e os colegas com Trissomia 21, apenas 20% do grupo com contacto nulo dá esta resposta.

Para a categoria “fazê-lo sentir-se igual aos outros” também existem diferenças, uma vez que 70% dos alunos do grupo com contacto próximo respondem desta forma, a contrastar com 10% de sujeitos do grupo com contacto nulo. Existem nesta categoria diferenças significativas assinaladas com o teste não paramétrico de Fisher nos grupos com contacto próximo e com contacto nulo nos dois anos de escolaridade ( $p=0,0268$ ;  $N=40$ ).

As outras categorias mais mencionadas pelo grupo com contacto próximo são a atenção dada aos colegas com Trissomia 21 (60%), a ajuda para superar as suas limitações (40%) e o facto de não gozarem com eles nem os discriminarem (30%).

O grupo com contacto nulo referiu em maior percentagem as categorias “ajuda para superar as limitações” (70%), “ajuda nos trabalhos escolares” (40%) e “amizade e apoio” (40%).

**QUADRO 14:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Relacionamento”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
		n = 10		n = 10	
		Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
F – Boa Relação		3	30	7	70
G – Fazê-lo sentir-se igual aos outros		8	80	7	70
H – Aceitar a diferença		0	0	3	30
I – Não gozar/discriminar		1	10	2	20
J – Amizade/apoio		3	30	1	10
K – Ajuda	K1 – Superar limitações	6	60	6	60
	K2 – Trabalhos escolares	0	0	0	0
L - Atenção		1	10	1	10

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Ao contrário do que se verifica nos alunos do 3º ano de escolaridade, 70% dos participantes do 6º ano pertencentes ao grupo com contacto nulo responderam na categoria “boa relação”, enquanto que no grupo com contacto próximo 30% dos alunos responderam desta forma.

Relativamente à categoria “fazê-lo sentir-se igual aos outros” verifica-se que não existem diferenças entre os dois grupos do 6º ano (80% e 70%), mas existem diferenças entre os dois anos de escolaridade, uma vez que no grupo com contacto nulo do 3º ano apenas 10% dos alunos se insere nesta categoria. Estas diferenças são comprovadas estatisticamente no teste não paramétrico de Fisher ( $p=0,0268$ ;  $N=40$ ).

Na categoria “aceitar a diferença”, enquanto que nenhum dos alunos do 3º ano do grupo com contacto próximo e 10% do grupo com contacto nulo responderam nesta categoria, para o grupo do 6º ano verifica-se que também nenhum dos alunos do grupo com contacto próximo deu esta resposta, mas 30% dos alunos do grupo com contacto nulo mencionou esta categoria.

Na categoria “amizade e apoio” 30% dos alunos do grupo com contacto próximo e 10% do grupo com contacto nulo deram esta resposta, enquanto que no 3º ano 20% e 40% dos alunos do grupo com contacto próximo e grupo com contacto nulo respectivamente expressaram-se desta forma.

Com o teste não paramétrico de Fisher verificamos que existem diferenças significativas entre os grupos de 3º e 6º ano para a categoria “ajuda nos trabalhos escolares” ( $p=0,0101$ ;  $N=40$ ). Isto observa-se porque 60% dos alunos do 3º ano (20% do grupo com contacto próximo e 40% do grupo com contacto nulo) responderam nesta categoria, enquanto que nenhum dos participantes do 6º ano referiu esta forma de relacionamento.

Para a atenção dispensada ao colega com Trissomia 21, 60% dos alunos do grupo com contacto próximo do 3º ano deu esta resposta e apenas 10% dos alunos do grupo com contacto próximo do 6º ano e 10% do grupo com contacto nulo fizeram esta referência.



O Tema “Vantagens” constitui a opinião dos alunos acerca das vantagens que advêm da integração escolar de uma criança com Trissomia 21. Dentro deste tema as categorias referem-se às vantagens para os outros alunos, no sentido de aprender a lidar com estas crianças, de existir uma maior sensibilidade para com esta problemática, e de haver um melhor ambiente dentro da turma; a categoria reciprocidade na adaptação refere-se às vantagens para ambos os alunos, com e sem deficiência, no sentido de partilharem experiências e de ambos ganharem amigos; alguns alunos responderam não existirem vantagens relativamente à integração na turma de uma criança com Trissomia 21.

**QUADRO 15:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Vantagens”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
		n = 10		n = 10	
		Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
M – Para os outros alunos	M1 – Aprender a lidar	5	50	5	50
	M2 - Sensibilidade	2	20	2	20
	M3 – Ambiente na turma	1	10	1	10
N – Reciprocidade na adaptação	N1 – Partilha de experiências	1	10	0	0
	N2 – Amizade	3	30	3	30
O – Não há vantagens		2	20	2	20

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categoria ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

No que se refere às vantagens que advêm da integração escolar de alunos com Trissomia 21, 50% dos participantes do grupo com contacto próximo e 50% do grupo com contacto nulo responderam que aprendem a lidar com este tipo de problema.

Os outros aspectos apontados e com maior percentagem foram também referidos pelo mesmo número de alunos nos dois grupos: a amizade como uma vantagem para os alunos com e sem deficiência (30%), o ganho de uma maior sensibilidade dos alunos sem deficiência (20%) e o facto de não existirem vantagens para nenhuma das partes (20%).

**QUADRO 16:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Vantagens”.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
		n = 10		n = 10	
		Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
M – Para os outros alunos	M1 – Aprender a lidar	3	30	2	20
	M2 - Sensibilidade	2	20	1	10
	M3 – Ambiente na turma	0	0	0	0
N – Reciprocidade na adaptação	N1 – Partilha de experiências	1	10	1	10
	N2 – Amizade	0	0	3	30
O – Não há vantagens		6	60	3	30

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Neste quadro verifica-se que 60% dos participantes do grupo com contacto próximo do 6º ano de escolaridade afirmou não existirem vantagens na integração escolar de crianças ou jovens com Trissomia 21. Tal como nos dois grupos do 3º ano, o grupo com contacto nulo do 6º ano teve um número mais reduzido de sujeitos que responderam nesta categoria (30%). Este grupo referiu que a amizade é uma vantagem para ambos os alunos (30%) e que os colegas sem deficiência aprendem a

lidar com esta problemática (20%). Esta última subcategoria também é referida pelo grupo com contacto próximo (30%), assim como a vantagem para os alunos sem deficiência de terem uma maior sensibilidade para este tipo de problema.

O Tema “Dificuldades” refere-se à percepção que os alunos têm dos obstáculos que as crianças com Trissomia 21 enfrentam numa escola regular. As categorias deste tema incluem as respostas dos alunos que se referem à aprendizagem, à discriminação ou gozo que estes alunos sofrem, às dificuldades na integração na turma ou na escola e às dificuldades no relacionamento com os outros colegas, às dificuldades ou impossibilidade de realizarem algumas actividades e aos materiais específicos de que necessitam.

**QUADRO 17:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Dificuldades”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
P – Aprendizagem	7	70	6	60
Q – Discriminação/gozo	4	40	4	40
R – Integração/Relacionamento	1	10	1	10
S – Actividades escolares	0	0	1	10
T – Materiais necessários	1	10	0	0

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Para as dificuldades que as crianças com Trissomia 21 enfrentam numa escola regular, a maioria dos alunos do grupo com contacto próximo (70%) e do grupo com contacto nulo (60%) referiram as dificuldades de aprendizagem.

O facto de sofrerem alguma discriminação ou o facto de poderem ser gozados foi referido por 40% dos sujeitos nos dois grupos.

**QUADRO 18:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Dificuldades”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
P – Aprendizagem	8	80	9	90
Q – Discriminação/gozo	2	20	2	20
R – Integração/Relacionamento	1	10	1	10
S – Actividades escolares	1	10	0	0
T – Materiais necessários	0	0	1	10

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Tal como para os alunos do 3º ano de escolaridade, o maior número de sujeitos que mencionaram as dificuldades enfrentadas por crianças com Trissomia 21 no ensino regular, inserem-se nas categorias “aprendizagem” (80% para o grupo com contacto próximo e 90% para o grupo com contacto nulo) e “discriminação/gozo” (20% nos dois grupos).

O Tema “Sugestões” refere-se ao conhecimento dos alunos acerca das mudanças que podem facilitar a integração escolar de crianças com Trissomia 21. As categorias deste tema incluem a diminuição do número de alunos na turma, o acompanhamento especializado, os equipamentos adequados, a promoção de uma maior sensibilização para esta problemática e a diminuição da discriminação para com estes alunos.

**QUADRO 19:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Sugestões”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
U – Diminuição do nº de alunos na turma	7	70	9	90
V – Acompanhamento especializado	3	30	1	10
W – Equipamentos adequados	3	30	1	10
X – Sensibilização	1	10	0	0
Y – Diminuir a discriminação	1	10	1	10

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Relativamente às sugestões apresentadas para facilitarem a integração escolar de crianças com Trissomia 21, os alunos do 3º ano do grupo com contacto próximo indicaram a diminuição do número de elementos na turma (70%), seguida do acompanhamento especializado (30%) e dos equipamentos adequados (30%).

O grupo com contacto nulo respondeu na sua maioria que a facilitação da integração escolar destas crianças será dada pela diminuição do número de alunos na turma (90%).

**QUADRO 20:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Sugestões”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
U – Diminuição do nº de alunos na turma	6	60	6	60
V – Acompanhamento especializado	3	30	2	20
W – Equipamentos adequados	1	10	1	10
X – Sensibilização	0	0	1	10
Y – Diminuir a discriminação	0	0	0	0

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Tal como para o 3º ano de escolaridade a maioria dos alunos do 6º ano respondeu que a diminuição do número de elementos na turma facilitará a integração escolar de crianças com Trissomia 21 (60% nos dois grupos).

O acompanhamento especializado foi mencionado por 30% e 20% dos sujeitos, no grupo com contacto próximo e no grupo com contacto nulo respectivamente.

O Tema “Descrição” constitui a percepção dos alunos relativamente a um colega com Trissomia 21. As respostas dos alunos para esta descrição incluem-se nas categorias referentes às características de personalidade, ao facto de ser uma pessoa diferente, de apresentar incapacidade, de ser uma pessoa normal com algumas dificuldades, na referência a características físicas, no nome e no facto de ser um amigo.

**QUADRO 21:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Descrição”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
Z - Características de Personalidade	1	10	5	50
AA – Diferente	1	10	0	0
AB – Incapacidade	2	20	7	70
AC – Pessoa normal com dificuldades	6	60	1	10
AD – Características físicas	0	0	2	20
AE – Nome	2	20	1	10
AF – Amigo	3	30	1	10

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Quando pedimos aos alunos que nos descrevessem um colega com esta problemática, os alunos do 3º ano do grupo com contacto nulo referiram características da personalidade do suposto colega (50%) e salientaram a sua incapacidade (70%). Esta última categoria é referenciada por apenas 20% dos alunos do grupo com contacto próximo, que responde em maior percentagem o facto do colega com Trissomia 21 ser uma pessoa normal com algumas dificuldades (60%) e de ser um amigo (30%).

**QUADRO 22:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Descrição”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
Z - Características de Personalidade	3	30	0	0
AA – Diferente	1	10	0	0
AB – Incapacidade	3	30	6	60
AC – Pessoa normal com dificuldades	2	20	4	40
AD – Características físicas	0	0	0	0
AE – Nome	0	0	0	0
AF – Amigo	0	0	0	0

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

No que diz respeito ao 6º ano de escolaridade, a maioria dos alunos do grupo com contacto nulo referiram a incapacidade para descreverem um colega com Trissomia 21 (60%), enquanto que 30% dos alunos do grupo com contacto próximo responderam desta forma. Esta diferença também se verifica entre os dois anos de escolaridade, tendo sido comprovada através da metodologia estatística não paramétrica de Fisher, apontando efectivamente para a existência de diferenças significativas ( $p=0,0124$ ;  $N=40$ ).

Ao contrário do que aconteceu no 3º ano, aqui, 40% dos sujeitos do grupo com contacto nulo do 6º ano de escolaridade referiram que é uma “pessoa normal com dificuldades”, e no grupo com contacto próximo os alunos referiram as características de personalidade (30%).

O Tema “Futuro” refere-se às expectativas dos alunos relativamente ao futuro pessoal e profissional de uma pessoa com Trissomia 21. As categorias incluídas neste tema são referentes às profissões onde a deficiência não interfere, às dificuldades que existem no facto de casar, ter filhos e uma profissão, ao preconceito que existe no facto de exercer uma profissão, a poder casar com alguém que goste dele, ter uma vida normal, embora com algumas limitações.

**QUADRO 23:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Futuro”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
AG – Profissões onde a deficiência não interfere	1	10	2	20
AH – Dificuldades	8	80	8	80
AI – Preconceito na profissão	0	0	0	0
AJ – Casar com alguém que goste dele	1	10	1	10
AK – Normal com algumas limitações	2	20	2	20
AL – Desconhecimento	0	0	0	0

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.



No tema “Futuro das pessoas com Trissomia 21”, os alunos do 3º ano dos dois grupos responderam na sua maioria, que estas enfrentam na sua vida pessoal e profissional algumas dificuldades (80% nos dois grupos).

A categoria “vida normal com algumas dificuldades” foi mencionada por 20% dos sujeitos nos dois grupos, e o facto de poderem ter uma profissão onde a deficiência não interfere foi referida por 20% dos sujeitos no grupo com contacto nulo.

**QUADRO 24:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Futuro”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
AG – Profissões onde a deficiência não interfere	1	10	0	0
AH – Dificuldades	4	40	4	40
AI – Preconceito na profissão	4	40	2	20
AJ – Casar com alguém que goste dele	2	20	1	10
AK – Normal com algumas limitações	1	10	3	30
AL – Desconhecimento	2	20	3	30

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

Para o 6º ano de escolaridade verificam-se algumas diferenças em relação aos alunos do 3º ano. Enquanto que 80% dos sujeitos dos dois grupos do 3º ano mencionaram que as pessoas com Trissomia 21 enfrentam algumas dificuldades na vida pessoal e profissional, 40% dos alunos dos dois grupos do 6º ano referiram esta categoria. Existem diferenças significativas assinaladas com o teste não paramétrico de Fisher nos grupos dos dois anos de escolaridade ( $p=0,0112$ ;  $N=40$ ).

Verificou-se que 40% dos alunos do grupo com contacto próximo e 20% do grupo com contacto nulo referiram que as pessoas com Trissomia 21 podem encontrar alguns preconceitos ao exercerem uma profissão. Nenhum dos alunos do 3º ano respondeu desta forma, sendo estas diferenças assinaladas estatisticamente no teste não paramétrico de Fisher ( $p=0,0101$ ;  $N=40$ ).

Na categoria “desconhecimento” inserem-se 20% dos alunos do 6º ano do grupo com contacto próximo e 30% de sujeitos do grupo com contacto nulo, enquanto que nos dois grupos do 3º ano nenhum dos alunos referiu não saber como seria o futuro de uma pessoa com Trissomia 21. Com o teste não paramétrico de Fisher verificamos que existem diferenças significativas entre os grupos ( $p=0,0236$ ;  $N=40$ ).

O Tema “Causas” refere-se ao conhecimento dos alunos acerca das causas que originam a Trissomia 21. A partir das respostas dos alunos constituíram-se as categorias acidente, nascença e doença para as causas desta problemática.

**QUADRO 25:** Respostas dos sujeitos do 3º ano de escolaridade nas categorias do Tema “Causas”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
AM – Acidente	6	60	8	80
AN – Nascença	7	70	2	20
AO – Doença	1	10	7	70
AP – Desconhecimento	0	0	0	0

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

No tema “Causas da Trissomia 21” os alunos do 3º ano do grupo com contacto próximo responderam que estas dificuldades se devem a acidentes (60%) ou são de nascença (70%). Verificamos que apenas 20% dos alunos do grupo com contacto nulo referem esta última causa, mencionando em maior número o facto de se dever a um acidente ou a uma doença. Esta última causa é referida por apenas 10% dos alunos do grupo com contacto nulo. Podemos também verificar a existência de diferenças significativas entre os grupos dos dois anos de escolaridade em comparação, na categoria “doença” ( $p=0,0324$ ;  $N=40$ ).

**QUADRO 26:** Respostas dos sujeitos do 6º ano de escolaridade nas categorias e subcategorias do Tema “Causas”.

CATEGORIAS	GRUPO 1 (Contacto próximo)		GRUPO 2 (Contacto nulo)	
	n = 10		n = 10	
	Nº Suj.	% Suj.	Nº Suj.	% Suj.
AM – Acidente	10	100	6	60
AN – Nascença	7	70	6	60
AO – Doença	1	10	1	10
AP – Desconhecimento	0	0	3	30

**Legenda:** Nº Suj. – Número de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias;  
% Suj. – Percentagem de sujeitos que responderam em cada uma das categorias ou subcategorias.

A maior percentagem de alunos do 6º ano de escolaridade mencionaram que as causas da Trissomia 21 se devem a um “acidente” (100% do grupo com contacto próximo e 60% do grupo com contacto nulo) e podem ser de “nascença” (70% do grupo com contacto próximo e 60% no grupo com contacto nulo).

Verifica-se que existe uma diferença relativamente à categoria “doença” nos dois anos de escolaridade, pois enquanto que 70% dos alunos do grupo com contacto nulo do 3º ano responderam desta forma, apenas 10% dos alunos do 6º ano nos dois

grupos deram esta resposta. Com a aplicação do teste não paramétrico de Fisher verificamos a existência de diferenças significativas nesta categoria entre os grupos ( $p=0,0324$ ;  $N=40$ ).

## **VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Após apresentarmos os resultados obtidos na nossa investigação, iremos em seguida confrontá-los com as constatações da literatura e com os resultados obtidos noutros estudos que se prenderam com a temática da inclusão escolar de alunos com necessidades educativas especiais.

A hipótese que temos em estudo sustenta que a proximidade no contacto escolar e um nível de escolaridade superior originam atitudes mais favoráveis face à inclusão na escola regular do aluno portador de Trissomia 21.

De um modo geral, e após analisarmos os resultados obtidos no nosso estudo, podemos referir que as atitudes dos alunos participantes são favoráveis à inclusão escolar de alunos com Trissomia 21. Também na investigação de Miranda (2002), Morgado e Félix (1998) e Gonçalves (1999) os resultados gerais, embora com algumas diferenças qualitativas, apontam para atitudes e representações favoráveis dos alunos em relação a colegas com Trissomia 21 ou deficiência mental.

Verificámos, no entanto, no nosso estudo algumas diferenças entre os grupos participantes, que se tornam importantes mencionar. No que se refere à opinião dos alunos participantes face à colocação de crianças com Trissomia 21 na escola regular, a maior percentagem de respostas positivas é dada pelo grupo com contacto próximo, quando comparado com o grupo com contacto nulo.

Nos aspectos positivos mencionados pelos alunos relativamente à colocação destas crianças na escola regular verificam-se algumas diferenças significativas entre os dois grupos com diferentes níveis de contacto, uma vez que a maioria dos alunos do grupo com contacto próximo refere que estes alunos superam a discriminação e a diferença, enquanto que o número de respostas dos alunos do grupo com contacto nulo nesta subcategoria é muito menor.

De facto, para existir uma resposta de qualidade de uma escola inclusiva, é necessário que a escola regular seja uma alternativa séria à escola especial. Isto significa que uma escola que inclua crianças com necessidades educativas especiais, deverá promover o mesmo tipo de serviços que a escola especial (Rodrigues, 2006), e que esses serviços sejam adaptados à realidade de cada um desses alunos.

Para os aspectos negativos da colocação de crianças com Trissomia 21 na escola regular também se verificam diferenças entre os dois grupos, pois o grupo com contacto nulo afirma existir alguma dificuldade e vergonha por parte dos colegas em lidar com estas crianças, enquanto que no grupo com contacto próximo não se verifica este tipo de resposta.

O facto de poderem usufruir de mais e melhores recursos é apontado como uma vantagem da escola especial pela maioria dos alunos. Os recursos diminutos são muitas vezes um constrangimento para as escolas regulares que operacionalizam a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais. É necessário que uma escola que se pretende inclusiva tenha a capacidade de dar resposta a estes alunos, contribuindo com os recursos adequados, humanos ou materiais, de forma a promover o seu desenvolvimento e autonomia. De acordo com Rodrigues (2006), se a escola adopta modelos inclusivos, se tem que diversificar a sua resposta e criar serviços que se adaptem a populações com problemáticas que nunca lá existiram, é necessário que sejam administrados nessa escola mais recursos humanos e materiais.

No estudo de Morgado e Félix (1998), por sua vez, são referidos em maior percentagem a existência de professores especializados, o apoio pedagógico mais adequado e a facilitação das relações de amizade, como as vantagens da escola especial.

Para descreverem um colega com Trissomia 21, a maioria dos alunos do grupo com contacto nulo fazem referência à sua incapacidade, enquanto que os elementos pertencentes ao grupo com contacto próximo mencionam o facto de ser uma pessoa normal com dificuldades. Esta associação negativa da incapacidade a um aluno portador de Trissomia 21 pode ser transposta para o desenvolvimento do auto-conceito e da auto-estima destas crianças, pois tal como se verifica no estudo de Harvey e Greenway (1984, cit. por Stukat, 1993) os dois grupos de alunos portadores de deficiência demonstram níveis de auto-conceito e de auto-estima mais baixos que o grupo de crianças sem deficiência.

Tal como referimos na nossa hipótese, e como se verifica nos estudos de Martins (2000, cit. por Campinas, 2002), Miranda (2002), Catalão (2002), Pereira (2003) e Lima (2001), o contacto com crianças com deficiência parece originar atitudes mais favoráveis face à inclusão escolar destes alunos.

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, verificam-se diferenças, tanto entre os grupos com diferentes níveis de contacto, como entre os dois anos de escolaridade. Os alunos do grupo com contacto próximo e do 6º ano de escolaridade referem em maior número que a relação entre alunos “normais” e com deficiência faz estes últimos sentirem-se iguais aos outros. Entre os dois anos de escolaridade verifica-se ainda que a maioria dos alunos do 3º ano refere que ajuda os colegas com esta problemática nos trabalhos escolares, enquanto que nenhum dos alunos do 6º ano dá esta resposta. No entanto, a ajuda para superar as limitações dos colegas com Trissomia 21 é uma resposta apresentada pela maioria dos alunos de ambos os grupos. Ao nível do relacionamento interpessoal também se verificaram diferenças na investigação de Gonçalves (1999), tendo os alunos das turmas integradas representações mais



favoráveis comparativamente com as turmas não integradas. O factor da relação de ajuda estabelecida entre os alunos “normais” e os alunos com deficiência foi bastante valorizado por ambos os grupos, no estudo de Morgado e Félix (1998), assim como alguns aspectos do âmbito do relacionamento interpessoal, que encerram igualmente um significado favorável à integração do aluno com deficiência, como, o estabelecimento de relações de amizade, de interacção e de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem. Neste sentido, é importante referirmos que as atitudes se formam no decorrer do processo de socialização e que resultam ou são influenciadas pela experiência com o objecto de atitude ou através da interacção social com pessoas que exprimem essa atitude.

Relativamente às causas da Trissomia 21, a maior parte dos alunos participantes mencionaram os acidentes e o facto de ser um problema de nascença. No entanto, para a subcategoria “doença” verificam-se algumas diferenças significativas, tanto entre os grupos com e sem contacto com crianças com Trissomia 21, como nos diferentes anos de escolaridade, uma vez que um número elevado de alunos do grupo com contacto nulo e do 3º ano de escolaridade apontam a doença como uma causa para esta problemática, quando comparados com os alunos dos outros grupos. Verifica-se que não existem conhecimentos muito claros acerca da problemática e das causas da Trissomia 21, mesmo nas turmas onde uma criança portadora está incluída. Em grande parte dos casos, não existe a preocupação por parte da comunidade escolar, em sensibilizar e esclarecer os alunos ditos normais para esta problemática, associada ao colega que convive diariamente com eles. Isto pode levar à construção de preconceitos e ideias erradas que culminam muitas vezes na discriminação e no afastamento para as brincadeiras e para o relacionamento interpessoal, de um modo geral.

No que diz respeito às vantagens da inclusão de alunos com Trissomia 21 na escola regular, a maioria dos alunos pertencentes ao 3º ano de escolaridade referem que existe um benefício para os alunos ditos normais, uma vez que estes aprendem a lidar com este tipo de problema. A amizade é também um dos aspectos mais referidos por este grupo de alunos, como uma vantagem para os alunos com e sem deficiência. O grupo constituído por alunos pertencentes ao 6º ano de escolaridade, por sua vez, afirma em grande número que não advêm vantagens da inclusão escolar de crianças com Trissomia 21.

O futuro das pessoas com Trissomia 21 é encarado pelos diferentes grupos de elementos participantes de forma distinta. Uma das diferenças significativas reside no facto de grande parte dos alunos do 3º ano de escolaridade referirem que pessoal e profissionalmente estas pessoas enfrentam dificuldades, quando comparados com o grupo do 6º ano. Este último grupo diferencia-se também do primeiro porque apresenta um maior número de respostas relativamente aos preconceitos que as pessoas com Trissomia 21 encontram ao exercerem uma profissão, em comparação com os alunos do 3º ano. No estudo de Rego (1998, cit. por Miguel, 2002), é o grupo sem contacto com crianças portadoras de deficiência que demonstra uma percepção mais negativa face a estas, associada a preconceitos face à deficiência.

Estas respostas avaliativas cognitivas referidas pelos participantes nesta investigação, estão relacionadas com os pensamentos, as ideias, as opiniões e as crenças que ligam o objecto de atitude aos seus atributos ou consequências, e por isso traduzem uma avaliação favorável ou desfavorável.

Para além disso, conhecer as atitudes de alguém em relação a um objecto de atitude, permite-nos formar uma ideia mais estável da realidade (Rodrigues, 1998),

permitindo-nos prever o comportamento que estes alunos sem contacto com crianças portadoras de Trissomia 21 poderiam apresentar na relação com um colega com esta problemática.

O estudo de Goodman, Gotllieb e Harrison (1972, cit. por Lima, 2001) que mostra que os alunos do 1º ciclo apresentam atitudes desfavoráveis face à integração escolar de crianças com deficiência, e as investigações de Gonçalves (1999) e de Morgado e Félix (1998), que demonstram que as atitudes de alunos do 3º ciclo do ensino básico relativamente à integração escolar de crianças com deficiência são positivas, foram a base da nossa hipótese. No entanto, não verificamos muitas diferenças entre os dois anos de escolaridade.

Podemos mencionar ainda que a maior parte dos alunos participantes no estudo apontaram como as principais dificuldades enfrentadas pelos colegas com Trissomia 21 na escola regular, as dificuldades de aprendizagem e a discriminação ou o gozo que podem sofrer por parte dos outros alunos. Para facilitar a inclusão escolar de crianças com Trissomia 21, a maioria dos alunos participantes no estudo referiu que se deveriam diminuir o número de elementos na turma e o facto de estas crianças poderem usufruir de um acompanhamento especializado. De facto, o agrupamento de alunos em turmas também é uma questão que se levanta. Muitas vezes, os alunos não são agrupados em função das actividades que lhes são destinadas ou do seu nível de desenvolvimento, formando-se um grupo artificial e ocasional em termos de aprendizagem. A gestão de sala de aula no modelo inclusivo permite que os alunos acedam a diversos tipos de grupos de aprendizagem, nomeadamente em grande grupo, a pares ou individualmente, promovendo situações de aprendizagem adequadas às características do aluno e da tarefa (Rodrigues 2006). De acordo com Heward (2003, cit. por Rodrigues, 2006),

apesar de todos os alunos serem diferentes, isso não implica que cada um aprenda de acordo com uma metodologia diferenciada. O que podemos, é inserir abordagens diferentes no processo de aprendizagem.

Também os pais dos alunos com necessidades educativas especiais devem ser sensibilizados para os direitos destas crianças e jovens de frequentar a escola regular, e deve ser garantida a sua participação em todas as etapas da intervenção com estes, porque, de facto, a indisponibilidade e a desresponsabilização da família está muitas vezes na origem dos problemas da educação e do desenvolvimento dos alunos (Jesus & Martins, 2000).

Para finalizar este estudo, iremos em seguida desenvolver algumas conclusões e considerações finais que se tornam importantes referir.

## **VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a realização deste estudo pretendíamos averiguar a influência do contacto escolar e do ano de escolaridade na formação de atitudes dos alunos ditos normais, relativamente à inclusão do aluno com Trissomia 21 na escola regular.

Após compararmos os grupos pertencentes a turmas integradas e não integradas, do 3º e do 6º ano de escolaridade, esperávamos que os alunos pertencentes às turmas com contacto próximo e os alunos do 6º ano de escolaridade manifestassem atitudes mais favoráveis face à inclusão escolar dessas crianças.

Apesar de tentarmos concretizar uma investigação em contextos educativos representativos, um estudo desta natureza não nos permite generalizar os resultados obtidos. Permite-nos sim, retirar algumas apreciações críticas e construtivas relativamente aos participantes no estudo que, não sendo representativos de todo o universo de alunos, são parte integrante do mesmo.

A partir dos resultados da investigação que analisámos e discutimos podemos retirar e referir algumas conclusões que parecem relevantes. O grupo de alunos com contacto próximo de crianças com Trissomia 21 apresenta uma opinião mais positiva face à colocação destes colegas na escola regular, afirmando que com esta inclusão superam a discriminação e a diferença, sentindo-se iguais aos outros. Este grupo descreve o colega com Trissomia 21 como uma pessoa normal com algumas dificuldades, enquanto que o grupo com contacto nulo, caracteriza-o, na sua maioria como uma pessoa com incapacidade, assim como menciona que a inclusão escolar pode ser negativa, uma vez que promove nos alunos “normais” dificuldade e vergonha em lidar com estas crianças. Podemos assim afirmar que o contacto próximo com alunos com Trissomia 21 parece fomentar atitudes favoráveis face à inclusão escolar destas crianças.

Uma vez que, de acordo com a Teoria da Acção Reflectida de Fishbein e Ajzen (1975, cit. por Lima, 2000), as atitudes desempenham um papel importante na previsão do comportamento humano, e tendo por base esta teoria, podemos prever que os grupos pertencentes às turmas não integradas, visto que também apresentam algumas atitudes positivas face à integração do aluno com Trissomia 21, apresentariam um comportamento favorável à integração destes mesmos alunos se estes frequentassem a sua turma. O contacto grupal é, no entanto, segundo Allport (1954, cit. por Lima, 2000), uma das formas de reduzir a discriminação intergrupal. Contudo, o contacto próximo, por si só, poderá não ser suficiente para combater a discriminação. As atitudes e representações dos professores face à inclusão de alunos com necessidades educativas especiais nas turmas regulares podem também influenciar as atitudes e representações dos alunos. A interacção dos alunos fora da comunidade escolar com crianças portadoras de algum tipo de deficiência poderá ser também um factor de aceitação e diminuição da discriminação face a estes últimos.

No que diz respeito às diferenças encontradas entre os alunos pertencentes aos dois anos de escolaridade, estas são poucas e prendem-se com o relacionamento interpessoal, uma vez que a turma do 3º ano refere a ajuda nos trabalhos escolares e a turma do 6º ano menciona que a inclusão numa classe regular faz com que os alunos com deficiência se sintam iguais aos outros. Aqui verifica-se uma resposta mais adequada, favorável e estruturada dos alunos do 6º ano de escolaridade. Ainda assim, este grupo refere não existirem vantagens na colocação de alunos com Trissomia 21 na sua turma e que no futuro estas pessoas deparar-se-ão com alguns preconceitos ao exercerem uma profissão. Os alunos do 3º ano fazem referência, na sua maioria, à

amizade como um benefício para alunos com e sem deficiência e às dificuldades pessoais e profissionais que estas pessoas enfrentarão no futuro.

É importante referirmos que se torna necessário aceitar a existência de diferentes modos de ser dentro do contexto escolar e social, e que este possa oferecer a cada um as melhores condições para o máximo desenvolvimento das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal.

De acordo com a Declaração de Salamanca (1994) as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adaptar, sendo este o melhor meio para combater atitudes discriminatórias.

O princípio do direito à diferença, consagrado nos princípios do sistema educativo, parte do pressuposto de que a diferença é um factor de enriquecimento, assim como, o princípio de igualdade de oportunidades, segundo o qual, todos os alunos devem ter acesso às mesmas condições de aprendizagem, para que possam ter igual acesso ao sucesso educativo. A escola não os pode excluir porque quando o faz está a promulgar, simultaneamente, a exclusão social e a desencadear mecanismos de segregação. A Escola Inclusiva apresenta uma enorme relevância para a socialização dos alunos, ou seja, a heterogeneidade que existe entre estes pode ser favorável para a dinâmica na turma e pode apresentar alguns aspectos negativos, como por exemplo, no ritmo de ensino ou nos conteúdos mais fáceis, que podem desinteressar os alunos com mais capacidades (Jesus & Martins, 2000).

A escola regular deverá alcançar a melhor resposta educativa, seleccionando as metodologias mais adequadas às potencialidades, competências e necessidades individuais educativas e sociais de cada aluno.



É necessário que o ensino regular consiga assegurar a educação inclusiva para a diversidade de alunos, independentemente das suas características individuais.

Após a conclusão deste trabalho verificamos que, apesar de estar a ser colocada em prática, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular não está muitas vezes a ser bem operacionalizada, uma vez que ainda não se alcançou a sua inclusão funcional e social. De acordo com Rodrigues (2006), a legislação e o discurso da educação tornaram-se inclusivos, no entanto, as práticas da escola ainda não são plenamente inclusivas.

No que diz respeito às limitações que caracterizam este estudo podemos considerar que toda e qualquer análise de conteúdo é sempre marcada por aspectos ideológicos e pela subjectividade de quem a efectua e que obviamente influenciam os resultados obtidos. Outra das limitações refere-se ao facto de não termos controlado a variável experiência de contacto com pessoas com Trissomia 21 fora da escola e em anos de escolaridade anteriores, para os alunos pertencentes às turmas com contacto nulo, uma vez que essa experiência poderia ter influenciado as respostas e as atitudes dos elementos participantes que se encontravam nessas condições.

Teria sido interessante analisar a partir de um teste sociométrico, as relações interpessoais dos alunos, onde a integração escolar de crianças com Trissomia 21 estava operacionalizada, assim como perceber as atitudes dos seus professores e familiares, uma vez que nesta idade as crianças são bastante influenciáveis pelos modelos adultos que os rodeiam.

Para outras investigações futuras seria importante continuar os estudos nesta área da integração escolar de alunos com Trissomia 21, averiguando as atitudes de

alunos de outros níveis de escolaridade, assim como de diferente género ou estatuto sócio-cultural.

# **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Abbad, G. & Torres, C. (2002). Regressão múltipla stepwise e hierárquica em psicologia organizacional: aplicações, problemas e soluções. *Estudos de Psicologia*, 7, 19-29.
- Aguiar, M. (2000). *Atitudes de docentes do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico relativamente à integração de alunos com necessidades educativas especiais*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: An alternative approach to special needs in education. In M. Ainscow (Ed.), *Effective schools for all* (pp. 1-19). London: David Fulton.
- Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang (Ed.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior Ajzen, I. (1991). *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of attitudes. *Annu. Rev. Psychol*, 52, 27-58.
- Armitage, C. & Christian, J. (2003). From attitudes to behaviour: basic and applied research on the theory of planned behaviour. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 22, 3, 187-185.
- Armitage, C. & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: a meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Asch, S. (1977). *Psicologia Social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: Subsidio para o sistema de educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Barber, P., López-Valcárcel, B., Pinilla, J., Santana, Y., Calvo, J. & López, A. (2005). Attitudes of teenagers towards cigarettes and smoking initiation. *Substance Use & Misuse*, 40, 625-643.
- Baron, R. & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 6, 1173-1182.
- Bautista, R. B. (Ed.) (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bissoto, M., L. (2005). Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, 4, 80-88.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Campinas, S. (2002). *Atitudes de alunos do 2º ciclo face à integração de crianças com deficiência mental*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Catalão, A. (2002). *Atitudes de alunos do 6º ano face à integração escolar de alunos com Síndrome de Down* (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO.

- Correia, L. M., & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em educação. In L. M. Correia (Ed.), *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com necessidade educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.
- Costa, A. (1996). A escola inclusiva: Do conceito à prática. *Inovação*, 9, 151-163.
- Davis, A., S. (2008) Children with Down syndrome: implications for assessment and intervention in the school. *School Psychology Quarterly*, 23, 2, 271-281.
- Fazio, R. & Olson, M. (2003). Attitudes: foundations, functions and consequences. In M.A. Hogg & J. Cooper (eds.), *The Handbook of Social Psychology*. London: Sage.
- Felgueiras, I. (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: como as educar?. *Inovação*, 7, 23-25.
- Fernandes, D. (1991). Notas sobre os paradigmas da investigação em educação. *Noesis*, 8, 64-66.
- Fishbein, M. (2004). Intentional behavior. In C. Spielberger (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 329-334). Tampa: Elsevier Academic Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Reading: Addison-Wesley.
- Francis, J., Eccles, M., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner, E., Smith, L. & Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the theory of planned behavior: a manual for health services researchers*. Newcastle: Centre For Health Services Research.

- Garcia, J.N., & Alonso, J.C. (1985). Actitudes de los maestros hacia la integracion escolar de niños con necesidades especiales. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 51-68.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). Como inquirir? As entrevistas. In A. Carranca, & A. Saint-Maurice (Org.). *O inquérito – Teoria e prática*. (pp.69-114). Oeiras: Celta Editora (Obra original publicada em 1978).
- Gonçalves, H. (1999). *Representações de alunos do 3º ciclo face à integração de alunos com deficiência mental*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Hausenblas, H., Carron, A. & Mack, D. (1997). Application of the theories of reasoned action and planned behavior to exercise behavior: a meta-analysis. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 19, 1, 36-51.
- Jesus, S. N. & Martins, M. H. (2000). *Escola Inclusiva e Apoios Educativos*. Porto: ASA Editores II.
- Jiménez, R.B. (1993a). Educação Especial e Reforma Educativa. In R. B. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 9-19). Lisboa: Dinalivro.
- Jiménez, R.B. (1993b). Uma escola para todos: a integração escolar. In R. B. Bautista (Ed.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.
- Leone, L., Perugini, M. & Ercolani, A. (1999). A comparison of three models of attitude-behavior relationships in the studying behavior domain. *European Journal of Social Psychology*, 29, 161-189.
- Leyens, J.-P., & Yzerbyt, V. (1997). *Psicologia Social*. Lisboa: Edições 70.
- Lima, L. P. (2002). Atitudes: Estrutura e Mudança. In J. Vala, & M. B. Monteiro (Eds.), *Psicologia Social* (5ªed.) (pp. 187-225). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Lima, M. (2001). *Atitudes de crianças face à integração escolar do deficiente auditivo: influência do contacto escolar*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Lizarazu, L., C. (2003). Hacia la educación inclusiva de niños con síndrome de Down, como parte del proceso de educación inclusiva en educación básica. In C., D. Stobaus & J. Mosquera (Eds.), *Educação especial: em direção à educação inclusiva (2ª ed.)* (pp. 177-186). Porto Alegre: Edipurs.
- Lopes, M. (1997). *A Educação Especial em Portugal*. Braga: Edições APPACDM.
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marot, R. (2003). *A consistência entre as atitudes e as intenções dos internautas em relação à aprovação da terapia online no Brasil*. Tese de Mestrado apresentada à Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro
- Matos, I. (2000). *Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Miguel, I. (2002). *Atitudes de crianças normais face à integração de crianças com deficiência motora no ensino regular*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Miranda, L. (2000). *Atitudes de crianças face ao Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Morgado, J. (1999a). *A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão*. Lisboa: Editorial Presença.



- Morgado, J. (1999b). Política educativa, educação inclusiva e diferenciação ou “Como posso fazer pedagogia diferenciada se tenho vinte e oito alunos e quatro são diferentes dos outros?”. *Análise Psicológica*, 1, 121-126.
- Morgado, J. & Félix, S. (1998). Representações de alunos do 3º ciclo face à integração escolar de alunos com deficiência mental. *Inovação*, 11, 107-115.
- Morgado, J. & Silva, J. (1999). Factores contributivos para o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais. *Análise Psicológica*, 1, 127-142.
- Neto, F. (1998). *Psicologia Social*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Niza, S. (1996). Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9, 139-149.
- Pereira, L. M. (1984). *Deficiência e Motricidade Terapêutica*. Actas de um Seminário (pp. 37-51), ISEF: Departamento de Educação Especial e Reabilitação.
- Pereira, R. (2003). *Atitudes de alunos do 2º ciclo face à integração escolar de crianças com Síndrome de Down*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e a qualidade através da inclusão. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 33-48). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Quintas, J. (1996). *As representações dos professores do ensino regular face à integração de crianças com necessidades educativas especiais*. (Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Reis, E. (1998). *Estatística descritiva* (4ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Rodrigues, A. (1998). *Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes Editora.

- Rodrigues, D. (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo: Summus Editorial.
- Sanches, I. (1996). *Necessidades educativas especiais e complementos educativos no quotidiano do professor*. Porto: Porto Editora.
- Sousa, T. (2002). Atitudes face à integração escolar e atribuições sobre o sucesso/insucesso de alunos com necessidades educativas especiais. (*Monografia de Licenciatura em Psicologia Educacional*). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Stukat, K.-G. (1993). Integration of physically disabled students. *European journal of special needs education*, 8, 249-268.
- Sutton, S. (2007). Theory of planned behaviour. In S. Ayers, A. Baum, C. McManus, S. Newman, K. Wallston, J. Weinman & R. West (Eds.), *Cambridge handbook of psychology, health and medicine* (2<sup>a</sup> ed.) (pp. 177-180). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. Porto: Edições Afrontamento.
- Voivodic, M., A. & Storer, M., R. (2002). O desenvolvimento cognitivo das crianças com síndrome de Down à luz das relações familiares. *Psicologia: Teoria e Prática*, 4, 2, 31-40.
- Wang, M. (1997). Atendendo alunos com necessidades educativas especiais: equidade e acesso. In M. Ainscow, G. Porter & M. Wang, *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 49-67). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Wishart, J., G. (2007). Socio-cognitive understanding: a strength or weakness in Down's syndrome? *Journal of Intellectual Disability Research*, 51, 12, 996-1005.

# **ANEXOS**

## **ANEXO A:**

FOTOGRAFIAS E GUIÃO DE ENTREVISTA A ALUNOS DO 3º e 6º  
ANOS DE ESCOLARIDADE DE TURMAS COM CONTACTO  
PRÓXIMO E COM CONTACTO NULO SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR  
DE CRIANÇAS COM TRISSOMIA 21



(Fonte: <http://uncovering.org>)

### **Guião de entrevista – Turma com contacto nulo**

1. O que achas de estes alunos frequentarem a mesma escola que os outros alunos?  
Porquê?  
Seria melhor para eles frequentarem uma escola especial ou uma escola normal?  
Porquê?  
O facto de estes alunos frequentarem a mesma escola que tu seria positivo ou negativo? Porquê?
2. Como é que tu, os teus colegas e os professores o viam e se relacionariam com ele?
3. E o que é que podem fazer para o ajudar?
4. Seria bom para ti e para os teus colegas terem este aluno a frequentar a vossa turma? Porquê?
5. Quais as maiores dificuldades que estes alunos enfrentam numa escola normal?
6. Que sugestões darias a uma escola normal para facilitar a sua inclusão?
7. Como descreverias a alguém este aluno?
8. Como imaginas a vida futura desta pessoa em relação a empregar-se, casar-se, ter filhos...?
9. Porque é que uma pessoa pode ter este problema?



(Fonte: <http://uncovering.org>)

### **Guião de entrevista – Turma com contacto próximo**

1. O que achas de estes alunos frequentarem a mesma escola que os outros alunos?  
Porquê?  
Seria melhor para eles frequentarem uma escola especial ou uma escola normal?  
Porquê?  
O facto de estes alunos frequentarem a mesma escola que tu é positivo ou negativo? Porquê?
2. Como é que tu, os teus colegas e os professores o vêem e se relacionam com ele?
3. E o que é que podem fazer para o ajudar?
4. É bom para ti e para os teus colegas terem este aluno a frequentar a vossa turma?  
Porquê?
5. Quais as maiores dificuldades que estes alunos enfrentam numa escola normal?
6. Que sugestões darias a uma escola normal para facilitar a sua inclusão?
7. Como descreverias a alguém este aluno?
8. Como imaginas a vida futura desta pessoa em relação a empregar-se, casar-se, ter filhos...?
9. Porque é que uma pessoa pode ter este problema?

## **ANEXO B:**

TESTE NÃO PARAMÉTRICO DE FISHER ÀS CATEGORIAS DAS  
ENTREVISTAS SEMI-DIRECTIVAS NOS GRUPOS COM CONTACTO  
PRÓXIMO E COM CONTACTO NULO DOS 3º E 6º ANOS DE  
ESCOLARIDADE